

PROGRAMA DOUTORAL EM PSICOLOGIA
INCLUSÃO, EXCLUSÃO E DIVERSIDADE CULTURAL

**Estudar e Circular entre Fronteiras
(In)Transponíveis: A Mobilidade de
Mulheres Cabo-verdianas que Cursam
Engenharia em Portugal
Luciana de Sousa Lima**

D

2018



Luciana de Sousa Lima

**Estudar e Circular entre Fronteiras (In)Transponíveis: A Mobilidade de Mulheres
Cabo-verdianas que Cursam Engenharia em Portugal.**

Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do
Porto para obtenção do grau de Doutora em Psicologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria da Conceição de Oliverira Carvalho Nogueira

Este trabalho foi financiado parcialmente por uma bolsa de doutoramento da CAPES-
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, nº processo
99999.001985/2015-09

**Porto, Portugal
2018**

RESUMO

A mobilidade internacional estudantil tornou-se uma das principais formas de mobilidade contemporânea. Uma das questões atuais investigadas pelos/as teóricos/as dos estudos migratórios refere-se ao rápido crescimento do número de estudantes internacionais oriundos de antigas províncias coloniais. Um crescimento que se verifica em Portugal, onde os estudantes internacionais oriundos de suas antigas colónias correspondem a mais de 50% das matrículas no ensino superior. De entre as ex-colónias portuguesas em África, a comunidade estudantil cabo-verdiana é uma das mais representativas. A delimitação do objeto de estudo perpassou por esse enquadramento e as questões relacionadas ao género, etnia/raça, nacionalidade e os fluxos de estudantes africanos/as. A presente investigação, de carácter qualitativo e inserida no paradigma crítico oferecido pelo construcionismo social e os estudos pós-coloniais, teve por objetivo principal identificar e caracterizar quem são as cabo-verdianas que buscam diplomação na área da engenharia em instituições de ensino superior portuguesas, bem como analisar quais são os fatores que influenciaram a saída do país de origem e as dificuldades enfrentadas em Portugal. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com trinta e quatro estudantes cabo-verdianas em diferentes zonas de Portugal- Lisboa, Coimbra, Porto e Guimarães. Partindo da metodologia de análise temática, identificamos cinco temas principais que sintetizam os padrões de significados codificados de acordo com os enunciados das participantes do estudo, nomeadamente: seguir a corrente, mobilidade estudantil imaginada, a (não) escolha da engenharia, intolerância ao outro e o (não) retorno como projeto. Estes foram agrupados pelo organizador central “fronteiras (in)transponíveis”, o qual deu coerência aos temas supracitados. De forma global, este estudo é um contributo para quem pesquisa os novos arranjos migratórios da sociedade cabo-verdiana e para a compreensão mais ampla das narrativas centrais que dão consistência e coerência à dimensão circulatória dos fenómenos migratórios contemporâneos.

Palavras-chave: Mobilidade; Estudantes Internacionais; Cabo-verdianas; Engenharia.

ABSTRACT

Student international mobility has become one of the main forms of contemporary mobility. One of the current issues investigated by the theorists of migratory studies is the rapid growth in the number of international students from former colonial provinces. This growth has taken place in Portugal, where international students from their former colonies account for more than 50% of enrollments in higher education. Among the former Portuguese colonies in Africa, the Cape Verdean student community is one of the most representative. The delimitation of the object of study permeated this framework and issues related to gender, ethnicity / race, nationality and flows of African students. The present qualitative research, inserted in the critical paradigm offered by social constructionism and postcolonial studies, had as main objective to identify and characterize who are Cape Verdeans who seek diploma in engineering in Portuguese higher education institutions, as well as to analyze the factors that influenced the departure of the country of origin and the difficulties faced in Portugal. Semi-structured interviews were conducted with thirty-four Cape Verdean students in different areas of Portugal - Lisbon, Coimbra, Porto and Guimarães. Based on the thematic analysis methodology, we identified five main themes that synthesize the codified meaning patterns according to the participants' statements, namely: following the current, imagined student mobility, engineering choice, intolerance to others, and the (non) return as a project. The topics were grouped by the central organizer "transposable (in) frontiers", which gave coherence to the themes mentioned above. Globally, this study is a contribution to those who research the new migratory arrangements of Cape Verdean society and to a broader understanding of the central narratives that give consistency and coherence to the circulatory dimension of contemporary migratory phenomena.

Keywords: Mobility; International Students; Cape Verdean; Engineering.

RÉSUMÉ

La mobilité internationale des étudiants est devenue l'une des principales formes de mobilité contemporaine. L'un des problèmes actuels étudiés par les théoriciens des études migratoires est la croissance rapide du nombre d'étudiants internationaux des anciennes provinces coloniales. Cette croissance a eu lieu au Portugal, où les étudiants internationaux de leurs anciennes colonies représentent plus de 50% des inscriptions dans l'enseignement supérieur. Parmi les anciennes colonies portugaises en Afrique, la communauté étudiante capverdienne est l'une des plus représentatives. La délimitation de l'objet d'étude a imprégné ce cadre et les questions liées au genre, à l'ethnicité / race, à la nationalité et aux flux d'étudiants africains. La présente recherche qualitative, insérée dans le paradigme critique offert par le constructionnisme social et les études postcoloniales, avait comme objectif principal d'identifier et de caractériser les Cap-Verdiens qui cherchent un diplôme d'ingénieur dans les établissements d'enseignement supérieur portugais, ainsi que d'analyser les facteurs qui ont influencé le départ du pays d'origine et les difficultés rencontrées au Portugal. Des entretiens semi-structurés ont été menés avec trente-quatre étudiants capverdiens dans différentes régions du Portugal - Lisbonne, Coïmbra, Porto et Guimarães. Sur la base de la méthodologie d'analyse thématique, nous avons identifié cinq thèmes principaux qui synthétisent les modèles de sens codifiés selon les déclarations des participants, à savoir: suivre la mobilité étudiante actuelle, imaginaire, choix d'ingénierie, intolérance envers les autres, et le (non) retour en tant que projet. Les thèmes ont été regroupés par l'organisateur central «transposable (in) frontières», ce qui a donné de la cohérence aux thèmes mentionnés plus haut. Globalement, cette étude est une contribution à ceux qui recherchent les nouveaux dispositifs migratoires de la société capverdienne et à une compréhension plus large des récits centraux qui donnent cohérence et cohérence à la dimension circulatoire des phénomènes migratoires contemporains.

Mots-clés: Mobilité; Étudiants internationaux; Cap-Verdien; Ingénierie

*À minha avó Francisca,
que me deixou a mais rica herança: o gosto pelo estudo.*

AGRADECIMENTOS

*Todos os dias é um vai-e-vem
A vida se repete na estação
Tem gente que chega para ficar
Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai e quer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar
E assim, chegar e partir (...)
(Encontros e Despedidas. Milton Nascimento, 1985)*

Portugal representou o desejo de encarar novos desafios, experienciar a distância, o dialogar com a língua portuguesa ibérica, adaptar a um outro formato de ensino e viver num país onde o sol não brilha o ano inteiro.

Esta foi uma jornada, como todas as viagens, de encontros e despedidas. De chegadas e partidas. De ruturas e conciliações. Enfrentamentos, dúvidas, convicções, silêncios e libertações. A escrita solitária era preenchida pela sensação de que eu não estava sozinha. Houve, junto de mim, pessoas que foram o meu suporte emocional e a quem devo o meu respeito e a minha gratidão.

Começo meus agradecimentos pelos que deixei ao cruzar o Atlântico. À minha família e amigos pelo amor incondicional. A minha mãe, avó, irmãs, sobrinhos e ao meu filho Luã por serem uma parte de mim.

Aos que me acolheram e amenizaram a saudade após a chegada a Portugal.

Aos que me ensinaram a resiliência do estudo. A minha orientadora, Professora Doutora Conceição Nogueira, e a disponibilidade das Doutoradas Sofia Neves e Rosa Cabecinhas.

Às mulheres cabo-verdianas que possibilitaram o êxito desta investigação. Cabo-verdianas que como eu cruzaram fronteiras físicas com o propósito de estudar. Mulheres que me apresentaram, através da sua cabo-verdianidade, os sabores e dissabores de viver e estudar na Terra do Outro.

Aos amigos, José Cardoso e Ana Maria Serapicos, pelos conselhos, pela escuta sensível, pelo carinho e pela confiança.

Ao meu companheiro, amigo de todas horas, Pedro Serapicos, pelo cuidado, zelo, carinho, compreensão e pela cumplicidade que nos une.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, pelo financiamento parcial do doutoramento.

Lista de abreviaturas

ACM	Alto Comissariado para as Migrações
ACIDI	Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultura
ACIME	Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas
BM	Banco Mundial
CAD	Comité de Ajuda ao Desenvolvimento
CEE	Comunidade Económica Europeia
CEDEAO	Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental
CNAIM	Centro Nacional de Apoio à Integração de Migrantes
CPLP	Comunidade de Países de Língua Portuguesa
DGEEC	Direção- Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DGES	Direção Geral de Ensino Superior
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESAC	Escola Superior Agrária de Coimbra
ESEIG	Escola Superior de Estudos Industriais e Gestão
EUMC	European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia
IES	Instituições de Ensino Superior
IIE	Institute of International Education
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEL	Instituto Superior de Engenharia de Lisboa
ISEP	Instituto Superior de Engenharia do Porto
IST	Instituto Superior Técnico
IPAD	Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento
ISMICOE	International Migration, Integration and Social Cohesion
ISM	International Student Mobility and Migration
ICAP	Instituto Civil de Autodisciplina da Comunicação Comercial
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MEC	Ministério da Educação e Ciência
MIPEX	Migrant Integration Policy Index
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OMC	Organização Mundial do Comércio

ONU	Organização das Nações Unidas
OIM	Organização Internacional das Migrações
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PEC-G	Programa Estudante Convénio- Graduação
PIB	Produto Interno Bruto
PRM	País de Rendimento Médio
SEF	Serviços de Estrangeiros e Fronteiras
STEM	Science, Technology, Engineering and Mathematics.

ÍNDICE

Introdução	14
 Capítulo 1- Atravessar Fronteiras: Apontamentos Teórico- Conceptuais sobre os Fluxos Internacionais de Estudantes Terciários	23
1.1 A Formação de um Quadro Teórico sobre Fluxos Internacionais Estudantis: Evolução e Especificidades	27
1.2 A Exaltação do Internacional: as Construções Discursivas em Torno da Educação Global e da Internacionalização da Educação	37
1.3 Múltiplas Imagens dos/as Estudantes Internacionais: Possibilidades Emergentes de Investigação	43
 Capítulo 2- Romper Fronteiras: Ampliando a Discussão sobre Género e Migração ...	53
2.1 Quando uma Rota se Fecha, Outra Pode se Abrir: Categorizações em Torno do/a Migrante	55
2.2 Género e Migração: Olhares Teóricos a partir de Múltiplos Contornos Analíticos	60
2.2.1 Género: uma Breve Apresentação	60
2.2.2 A Teoria da Interseccionalidade e o Género Interseccional	68
2.2.3 O Género como Elemento Discursivo nas Políticas Globais	72
2.2.4 Sobre Género e Relações de Poder	76
2.2.5 A Incorporação do Género nos Estudos Migratórios	79
2.2.6 Feminização da Migração ou Feminização dos Discursos sobre os Fluxos Migratórios?	82
 Capítulo 3- Delimitar Fronteiras: Contornos Teóricos sobre a Dimensão Espacial e Política dos PALOP	86
3.1 Estoque de Verdades: Visibilidade e Dizibilidade sobre os PALOP	88
3.1.1 Ciclos Migratórios em Portugal	97
3.1.2 Outras Dizibilidades sobre o Imigrante Africano	99
3.2 Marcadores de Diferença dos/as “Palopianos/as”: Possibilidades de Análise à Luz dos Estudos Pós-coloniais	110
3.3 Entre a Lusofonia e o Crioulo: Algumas Notas sobre Cabo Verde	118

Capítulo 4- Educação Transfronteiriça: Panorama da Presença Estudantil Cabo-verdiana em Portugal	126
4.1 Ser Estudante Internacional em um País Periférico	127
4.2 Panorama da Presença Estudantil Cabo-verdiana em Portugal	133
Capítulo 5- Desenho Teórico- Metodológico da Investigação	140
5.1. Perguntas de Partida e Objetivos da Investigação	141
5.2. Critérios de Inclusão e Seleção das Participantes	141
5.3 Etapas do Desenvolvimento da Investigação	143
5. 4. Método de Recolha dos Dados	145
5.5 Natureza da Pesquisa	149
5.6 Método de Análise dos Dados	152
5.6.1 Etapas da Análise Temática	154
Capítulo 6- Características Sociodemográficas das Participantes e Perfil Migratório de suas Famílias	156
6.1 Ilhas de Origem das Participantes	157
6.2 Zonas de Residência em Portugal	157
6.3 Instituições de Ensino das Participantes	158
6.4 Cursos de Engenharias das Participantes	160
6.5 Condição Socioeconómica, Idades e Perfil Migratório dos Familiares	160
6.6 Caracterização do Núcleo Familiar das Participantes	165
Capítulo 7- Itinerários Temáticos: Análise dos Resultados da Investigação	170
7.1 Seguir a Corrente	173
7.2 Mobilidade Estudantil Imaginada	182
7.3 A (não) Escolha da Engenharia	186
7.4 (IN)tolerância ao (OUT)ro	190
7.5 O (Não) Retorno como Projeto	202
Conclusão	208
Referências Bibliográficas	219

Anexos	239
Anexo I- Parecer do Comité de Ética em Pesquisa	240
Anexo II- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	244
Anexo III- Guião de Entrevista Semiestruturada	246
Anexo IV- Itinerários Análise Temática- Primeiros Códigos	248
Anexo V- Itinerários Análise Temática- Primeiros Temas	249
Anexo VI- Itinerários Análise Temática- Primeiros Temas	250
Anexo VII- Itinerários Análise Temática- Temas	251

Índice de Quadros

Quadro 1- Entidades criadas em Portugal entre 1974 e 1979 no processo de descolonização	91
Quadro 2- Relação dos países da OCDE em termos de captação de estudantes internacionais, ano referência 2015	129
Quadro 3- Alunos/as africanos/as inscritos no ensino superior em Portugal, segundo os países de nacionalidade mais significativos, por anos letivos entre 2014/2015 e 2016/2017	130
Quadro 4- Inscritos/as de nacionalidade cabo-verdiana no ensino superior de Portugal por ano letivo e sexo	134
Quadro 5- Comunidade estudantil cabo-verdiana em Portugal segundo as instituições de ensino superior e os graus académicos entre os anos letivos 2014/2015 e 2016/2017	136
Quadro 6- Inscritos e Diplomados cabo-verdianos em Instituições de Ensino Superior em Portugal (PT) e em Cabo Verde (CV)	137
Quadro 7- Relação de nacionais cabo-verdianos inscritos por sexo em sete IES portuguesas e número de cabo-verdianas entrevistadas	159
Quadro 8- Situação socioeconómica das cabo-verdianas entrevistadas	161
Quadro 9- Características do núcleo familiar, escolaridade e ocupação laboral dos pais.	166
Quadro 10- Relação dos temas e subtemas identificados na Análise Temática	171

Índice de Figuras

Figura 1- Movimentos dos/as migrantes entre categorias	59
Figura 2- Organograma do sistema educativo cabo-verdiano	124
Figura 3- Evolução do número de alunos/as estrangeiros/as inscritos/as no Ensino Superior em Portugal, entre os anos letivos de 200/2001 e 2015/2016	128
Figura 4- Países com os quais Cabo Verde tem parcerias/convénios educacionais	135
Figura 5- Ilhas de origem das cabo-verdianas entrevistadas	157
Figura 6- Locais de residência das cabo-verdianas em Portugal	158
Figura 7- IES portuguesas que as cabo-verdianas estavam inscritas por cidade-sede	159
Figura 8- Relação dos cursos de Engenharia que as estudantes entrevistadas estavam matriculadas	160
Figura 9- Relação dos grupos de acordo com o histórico de migração de suas famílias	164
Figura 10- Mapa Temático	172
Figura 11- Quadro ilustrativo com unidades de registos referentes ao tema “Seguir a Corrente” e seus subtemas	174
Figura 12- Quadro ilustrativo com unidades de registos referentes ao tema “Mobilidade Estudantil Imaginada”	183
Figura 13- Quadro ilustrativo com unidades de registos referentes ao tema “A (Não) Escolha da Engenharia” e seus subtemas	187
Figura 14- Quadro ilustrativo com unidades de registos referentes ao tema “(In)tolerância ao (Out)ro” e seus subtemas	191
Figura 15- Quadro ilustrativo com unidades de registos referentes ao tema “O (Não) Retorno como Projeto” e seus subtemas	203

Introdução

A retórica do mundo sem fronteiras atravessa o nosso quotidiano e coloca-nos diante de um ideal de mobilidades que, muitas vezes, oculta as barreiras intransponíveis erguidas na atualidade. Estas barreiras podem assumir várias formas: muros, bloqueios militares, passaportes apreendidos, controlos alfandegários, deportações, campos de refugiados e vistos negados. Servem aos interesses de quem detém o poder hegemónico numa sociedade imersa em modos de dominação que propagam novas formas de desigualdades e de exclusão.

Nessa dinâmica, instaura-se o paradoxo contemporâneo, uma espécie de “hipermobilidade” sob controlo. A lógica que extingue as fronteiras é a mesma que as criam, pelo que ajuda a produzir arbitrariedades. Nesta lógica, a mobilidade humana “ininterrupta” passa a concorrer com o discurso imperativo do controlo das fronteiras.

Por um lado, há a apelativa narrativa da globalização e a abertura dos capitais financeiros trazidas pelos ideais neoliberais, na qual se inaugura a ilusão de que todos os países podem comercializar livremente suas mercadorias num mundo em que as tecnologias facilitam a livre movimentação de pessoas, objetos e ideias. Por outro lado, há a cultura do medo instalada que invoca o controlo das fronteiras como a única forma de garantir a segurança nacional (Araújo, Cogo, Pinto, 2015; Santos, 2018).

Partimos, portanto, desse paradoxo, reconhecendo-o como transversal a todas as formas de (i)mobilidades contemporâneas. Logo, esse cenário servirá como nosso ponto de partida, fundamental para ilustrar o campo minado dos fluxos humanos contemporâneos que estamos tentando compreender.

Iniciamos nossa peregrinação nesse complexo sistema abordando um tipo específico de deslocamento- a mobilidade internacional estudantil. Motivou-nos a ideia de desbravar uma problemática ainda pouco estudada nas Ciências Sociais: o fluxo de estudantes africanos/as (Flahaux e De Haas, 2016; Kritz, 2015) para centros de educação terciária no Norte global. Usamos como lente empírica uma realidade que estava muito próxima a nós, a presença de estudantes cabo-verdianas em instituições de ensino portuguesas.

A proximidade a esse grupo deu-se, inicialmente, pelo facto de sermos falantes da língua portuguesa. Uma ligação orquestrada pela herança colonial que nos possibilitou encontros com outras culturas ditas lusófonas. Nesta condição, saímos do Brasil com o intuito de investigar a mobilidade de estudantes oriundos da África lusófona que escolhiam Portugal como país de destino.

Além da língua em comum, a outra motivação estava relacionada à nossa experiência anterior com uma investigação científica que coordenamos cujo objeto de estudo foi a mobilidade estudantil de africanos/as para o Brasil.

Desde 2010, quando nos efetivamos como docente universitária em nosso país de origem, transitamos pela problemática da presença de estudantes internacionais que realizavam licenciaturas na instituição de ensino que estávamos vinculadas. Muitos desses estudantes chegavam ao Brasil por meio do Programa Estudante- Convênio de Graduação (PEC-G), um programa desenvolvido pelo governo brasileiro que promovia a atração e a permanência de estrangeiros/as para realizar um programa educacional nas universidades do referido país (Lima e Feitosa, 2017).

Grande parte dos estudantes do PEC-G com os quais nos deparamos, em nossas salas de aula, era oriundo da África. Um contexto que nos possibilitou encontros com outras realidades que, até então, nos eram indiferentes. À medida que cruzávamos com esses/as estudantes na universidade, percebíamos um distanciamento entre eles/as e nós, brasileiros/as. Havia ali uma fronteira invisível que nos colocava diante da nossa incapacidade de facilitar a integração acadêmica desses estudantes. De certa forma, essa fronteira simbolizava a legitimação dos *outsiders* num espaço que deveria ser inclusivo.

Encontramos, nesse cenário, um campo aberto para realização de pesquisas sobre a socialização acadêmica. Foi então que em 2013 desenvolvemos uma investigação com os estudantes africanos vinculados ao PEC-G.

A investigação que realizamos em nosso país de origem, antes do doutoramento, teve como objetivo principal identificar quais eram os discursos predominantes de acadêmicos/as africanos/as (oriundos de países de língua oficial portuguesa e não portuguesa¹) em relação às suas experiências migratórias, e mais especificamente a socialização acadêmica e as dificuldades enfrentadas no Brasil².

¹ Participaram do referido estudo oito estudantes, provenientes de Cabo Verde, Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe (Países de Língua Oficial Portuguesa- PALOP), além de Benin e Camarões. Sublinhe-se que a vinda desses estudantes era facilitada pelo Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G). Este tem como objetivo principal formar recursos humanos oriundos de países em desenvolvimento os quais celebraram acordos educacionais ou culturais para que jovens possam realizar estudos nas universidades brasileiras participantes do programa de cooperação educativa. De acordo com os critérios estabelecidos pelo governo federal brasileiro, o processo de entrada no programa começa com a disponibilidade de vagas pelas Instituições de Ensino Superior participantes e contatos entre os ministérios responsáveis nos dois países. Após atender a todos os critérios estabelecidos na seleção dos/as candidatos/as, o/a aluno/a proveniente de outro país deverá iniciar a graduação escolhida na cidade destinada.

² Para consultar os resultados desse estudo consultar Lima e Feitosa (2017).

De entre os enunciados do grupo participante do referido estudo estavam: as barreiras culturais e linguísticas; a importância dada à aquisição de titulação superior no exterior; a discriminação racial que repercutia negativamente em seus quotidianos e as suas dificuldades financeiras. Além disso, chamou-nos atenção, em alguns discursos, o não retorno ao país de origem como uma possibilidade em seus projetos futuros.

Os resultados dessa investigação colocaram-nos novas situações-problema, nomeadamente:

1. De que forma os fluxos internacionais que se desenvolvem de acordo com as novas tendências/arranjos migratórios (transnacionalismo, fluxos pós-coloniais, políticas migratórias, fechamento de fronteiras, “crise” dos refugiados, etc.) repercutem na mobilidade internacional de estudantes?

2. Em que circunstância a mobilidade internacional estudantil é o resultado de decisões individuais e/ou conjunturas sociais e políticas que refletem aspetos como: género, contexto socioeconómico, capitais linguístico e escolar, relações diplomáticas entre países e convénios educacionais bilaterais?

3. De que maneira o “visto” de estudante funciona como um trampolim para abrir novas rotas migratórias, visando alcançar outros objetivos além da obtenção do diploma como, por exemplo, a permanência a longo prazo no país de destino ou continuidade dos fluxos migratórios transnacionais?

Estes eram apenas alguns dos questionamentos amplos que fizemos após a finalização da pesquisa realizada com estudantes africanos/as no Brasil. Portanto, foram estas as questões iniciais que nos impulsionaram a ir em busca de meios para ampliar nossa compreensão sobre um campo de estudo que passava a fazer parte das nossas inquietações no âmbito da pesquisa científica. Estávamos estimuladas a explorar mais sobre os fatores que repercutiam na mobilidade estudantil internacional e conhecer as motivações e enfrentamentos daqueles/as que vivenciavam tais deslocamentos.

Em 2014 estabelecemos contacto com a professora Doutora Conceição Nogueira, docente da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação que aceitou orientar a nossa investigação. Na altura, além de uma rede de contactos que possuíamos na cidade do Porto (amigas brasileiras que estavam a estudar em Portugal), tínhamos o incentivo dado pelo governo brasileiro, como bolsa de estudo e liberação com vencimento da instituição

universitária em que éramos professora³. Estes foram fatores impulsionadores da nossa saída definitiva. Aliamos, assim, o nosso interesse de investigação e os incentivos financeiros dados pelo governo brasileiro para arriscarmos viver e estudar em outro país.

Somado a isso estava também a possibilidade de residir em outro país cuja similaridade linguística e cultural eram condições que facilitariam, em nosso julgamento prévio, a adaptação e a integração social e académica. E não só. Julgamos, na altura, que realizar investigação sobre mobilidade estudantil era também experienciar a condição de ser estudante internacional. Nesta lógica, tivemos a intenção de “sentir na pele” aquilo que uma estudante estrangeira pode enfrentar no país de destino. Ou seja, resolvemos olhar para esse fenómeno fora da nossa zona de conforto. E, para isso, era preciso vivenciar o deslocamento, o estar em terras estrangeiras e “experienciar” a realidade de estudar em Portugal.

A vinda para Portugal foi, sem dúvida, imprescindível para apreender melhor aquilo que passou a ser o nosso maior interesse de investigação. O estar na condição de estrangeira nos permitiu ter acesso a um conjunto de repertórios interpretativos sobre ser estudante internacional, falante da língua portuguesa, brasileira, imigrada, bolseira, latino-americana e mulher migrante. Nestas condições, ao longo de quatro anos (2014-2018) passamos a conviver com um número considerável de estrangeiros e estrangeiras que tinham como propósito a qualificação académica. Além disso tivemos acesso, em conversas informais, a uma ampla variedade de discursos relacionados às motivações, dificuldades e aprendizados advindos dessa experiência.

Após conversas com a orientadora em Portugal, redefinimos melhor o nosso objeto de estudo. Rejeitamos a ideia de reunir, em nossa proposta de investigação, cinco nacionalidades africanas que compõem os PALOP, uma vez que integram este grupo nações heterogêneas, tanto a nível sociocultural como político e educacional. Ou seja, não queríamos correr o risco de generalizar e rotular um grupo tão diversificado de africanos/as que vinham de uma África dita lusófona. Tínhamos a consciência de que falar sobre estudantes angolanos/as em Portugal não obedecia a mesma lógica interpretativa da realidade experienciada por moçambicanos/as, ou guienenses, ou são-tomenses, ou cabo-verdianos/as residentes naquele país.

Além das motivações relatadas acima, há outros aspetos que foram igualmente importantes para a definição do nosso objeto de estudo. Um deles refere-se ao facto de a

³ Em 2014, a autora desta tese estava como docente do ensino superior na Universidade Federal de Campina Grande, sediada na cidade de Campina Grande, estado da Paraíba, região Nordeste do Brasil.

mobilidade internacional estudantil ter se tornado uma das principais formas de mobilidade internacional contemporânea (Bhandari e Blumenthal, 2009), pelo que merece ser analisada em todos os seus detalhes, sobretudo para se evitar análises simplistas que nomeiam esses fluxos apenas como consequência das necessidades individuais de obtenção de titulação acadêmica ou da internacionalização do ensino superior. Como também para evitar generalizações que reforçam estereótipos dos/as protagonistas desses deslocamentos (Baas, 2010; Olwig e Valentim, 2014).

Além disso, uma das questões atuais investigadas pelos teóricos dos estudos migratórios refere-se ao rápido crescimento do número de estudantes internacionais oriundos de ex-colônias ou sociedades pós-socialistas (Brooks e Waters, 2011; Olwig e Valentim, 2014). Estes autores afirmam que essa forma de mobilidade tem atraído interesse particular dos/as investigadores/as daquele campo de estudo porque pode ser vista como uma nova forma de migração de pessoas oriundas de contextos sociais desfavorecidos economicamente que procuram oportunidades, estudantis e/ou laborais, em países mais desenvolvidos.

Alguns estudos já desenvolvidos, por conseguinte, centraram-se em questões que tem sido recorrente na investigação sobre a migração laboral, como o impacto da regulamentação dos vistos nos fluxos migratórios e na exploração dos imigrantes (ver, por exemplo, Baas, 2006, 2009; Fleischer, 2007; Neilson, 2009; Pan, 2011). De entre os tópicos investigados estão o uso do visto de estudantes como meio de entrada em destinos de migração atraentes ou, por outro lado, a exploração de estudantes internacionais como fonte de trabalho a baixo custo nas sociedades recetoras, além da qualidade questionável de muitos dos programas educacionais e culturais disponíveis que parecem destinados principalmente a tirar proveito do potencial económico dessa nova população estudantil. Situações que precisam ser melhor investigadas.

O percurso que trilhamos na delimitação do nosso objeto de investigação perpassou ainda por escolhas relacionadas às questões ligadas à nacionalidade, etnia/raça, género, e a presença feminina nos cursos de engenharia. Nesta perspetiva, partimos de algumas discussões no campo dos estudos migratórios que ajudaram a traçar o grupo específico com o qual iríamos ampliar nossa compreensão do fenómeno em questão. De entre essas discussões estavam a feminização das migrações (Kofman, 1999; Mahler e Pessar, 2001; Morokvasic, 1984; Pessar, 2005; Pessar e Mahler, 2001; 2003), a mobilidade internacional de estudantes (Amit, 2010; Brooks e Waters, 2011; Olwig e Valentin, 2014) e as assimetrias

de género na área de Ciências e Tecnologias, sobretudo nas Engenharias (Cech et al, 2011; 2013; Faulkner, 2009; Saavedra et al, 2010; Saavedra et al, 2014; Seron et al, 2018).

O nosso foco é, portanto, a mobilidade internacional de mulheres oriundas de uma ex-colónia portuguesa que realizam um programa educacional em escolas superiores de engenharia em Portugal.

Por mobilidade estamos a considerar a mudança física de uma pessoa que vai residir em outro país por um período que corresponde a, pelo menos, o tempo mínimo de duração do ciclo educacional superior escolhido⁴, ou seja, a realização de um grau completo em uma universidade fora do país de residência habitual, aquilo que é classificado como mobilidade de grau a longo prazo (Findlay et al, 2012).

Encaramos esta tese de doutoramento como o resultado de uma proposta investigativa que descreve, problematiza, analisa, reflete e busca dar visibilidade a um contexto específico de mobilidade física protagonizada por cabo-verdianas que seguiram para um campo específico de formação: a engenharia. Um campo que ainda está muito associado ao público masculino, refletindo, assim, as persistentes assimetrias de género na referida área profissional.

Trilhamos esse caminho investigativo tendo como suporte os estudos pós-coloniais e o construcionismo social. De igual forma, ancoramos essa investigação nos pressupostos da psicologia social crítica e da teoria interseccional, pelo que nos ajudou a olhar criticamente os estoques de verdades que dão consistência analítica ao fenómeno das (i)mobilidades contemporâneas protagonizadas por africanas.

Esta tese é muito mais do que um contributo teórico na leitura das migrações/mobilidades contemporâneas, é também um contributo social e político, visto que procura problematizar uma realidade que, como falamos anteriormente, é muito específica. Colocamos em evidência as narrativas de mulheres cabo-verdianas que tiveram como propósito inicial obter o diploma em engenharia em terras estrangeiras. Mulheres que foram estudar num país que apresenta em sua história os sabores e os dissabores de, um dia, ter formado o seu império colonial em África. Mulheres que tem o crioulo como a língua materna e a língua portuguesa como a oficialização do domínio português no arquipélago.

⁴ Exclui, portanto, discentes que participam do programa *Erasmus* ou de outros programas educacionais no ensino superior de curta duração.

Reunimos, portanto, nesta tese, a síntese dos relatos de suas experiências na Terra do Outro. A realidade experienciada e narrada por elas. Um conjunto de repertórios interpretativos que fomos autorizadas a apresentar a partir da nossa lente analítica.

A presente tese está organizada em introdução, sete capítulos distribuídos em duas partes, conclusão, bibliografia e anexos.

A primeira parte é formada por quatro capítulos, são eles:

- Capítulo 1, intitulado “Atravessar Fronteiras: Apontamentos Teórico- conceptuais sobre os Fluxos Internacionais de Estudantes Terciários”. Neste capítulo, partimos dos dados oficiais da OECD sobre mobilidade internacional estudantil para sustentar uma ampla discussão sobre o estudante internacionalmente móvel em um contexto contraditório no qual a migração é mais seletiva e desigual do que nunca. Está organizado em três seções que abordam o quadro conceptual da migração/mobilidade internacional estudantil; um quadro analítico orientador sobre a complexa relação entre globalização e internacionalização do ensino superior. Também contextualizamos como a figura do estudante internacional foi sendo construída e em que momento a componente estudantil passou a fazer parte das preocupações dos estudos migratórios.

- Capítulo 2, intitulado “Romper Fronteiras: Ampliando a Discussão sobre Género e Migração. Neste capítulo exploramos aquilo que se tem dito sobre os/as migrantes e a relação entre migração e género na literatura académica. Apresentamos de que forma os/as migrantes podem ser categorizados/as e como o género é teorizado e analisado nos estudos migratórios. Também abordamos as múltiplas categorizações dos/as migrantes e as suas localizações sociais. Apresentamos ainda os determinantes da migração feminina atual, fazendo uma imersão na literatura académica que aborda o género e a sua visibilidade nos estudos migratórios.

- Capítulo 3, intitulado “Delimitar Fronteiras: Contornos Teóricos sobre a Dimensão Espacial e Política dos PALOP”. Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira parte dissertamos sobre a invenção dos PALOP. Na segunda parte discutimos, à luz dos estudos pós-coloniais, os marcadores de diferença que foram (e são) utilizados para identificar os PALOP no contexto atual português e os efeitos dessa construção discursiva nas localizações dos sujeitos que pertencem a esse grupo. Na última parte, fazemos uma breve apresentação de um dos países que integra os PALOP, utilizando como mote a complexa relação entre a lusofonia e o crioulo.

- Capítulo 4, intitulado “Educação Transfronteiriça: Panorama da Presença Estudantil Cabo-verdiana em Portugal”. Neste capítulo apresentamos o enquadramento de

Portugal como um polo de captação de estudantes internacionais, situando a posição do referido país no que diz respeito a atração de estudantes internacionais. Apresentamos também o panorama da presença estudantil cabo-verdiana em Portugal.

Na segunda parte desta tese, desenvolvemos três capítulos, a saber:

- Capítulo 5, intitulado “Desenho teórico- metodológico da Investigação”. Trazemos neste capítulo todos os caminhos percorridos na investigação empírica que realizamos. Desde as perguntas de partida até o método de análise dos dados utilizado. Ou seja, neste capítulo descrevemos detalhadamente o desenho metodológico da presente pesquisa.

- Capítulo 6, intitulado “Características Sociodemográficas das Participantes da Investigação e Perfil Migratório de suas Famílias”. Este é um capítulo que traz, de forma resumida, as principais características das estudantes cabo-verdianas que participaram do nosso estudo. Apresentamos ainda o perfil migratório de seus familiares, um conjunto de dados fundamentais para compreendermos as especificidades da mobilidade estudantil do grupo participante.

- Capítulo 7, intitulado “Itinerários Temáticos: Análise dos Resultados da Investigação”. Neste capítulo apresentamos e discutimos o esquema temático elaborado a partir da Análise Temática.

Por fim, temos a seção conclusiva, na qual apresentamos a síntese dos principais resultados, as limitações do nosso estudo e indicamos algumas pistas de pesquisa a desenvolver e a aprofundar no futuro.

I. Atravessar Fronteiras: Apontamentos Teórico- Conceptuais sobre os Fluxos Internacionais de Estudantes Terciários.

Atravessar fronteiras internacionais com a intenção de realizar algum programa educacional no ensino superior estrangeiro já é possível para milhões de pessoas em todo o mundo. Segundo a Organização do Comércio e Desenvolvimento Económico⁵(OCDE), o número de estrangeiros e estrangeiras matriculados/as em instituições de educação terciária aumentou exponencialmente em uma geração, passando de 800 mil no final da década de 1970 para 4,6 milhões 45 anos depois (OECD, 2017). Um fenómeno considerado como uma das principais formas de mobilidade internacional contemporânea (Bhandari e Blumenthal, 2009; King e Raghuram, 2013).

Mas o que representa esse aumento? Quem está incluído e excluído nessa estatística? Quem são os/as protagonistas desses fluxos na contemporaneidade?

Estas são questões que servem como ponto de partida para desestabilizarmos os significados estáveis das “verdades” dos dados, conforme propõe-nos a socióloga Saskia Sassen (2010). É, portanto, assumirmos o desafio de desmontar e reorganizar os modos de compreensão e explicação existentes sobre a mobilidade internacional estudantil para além daquilo que é legível e visível.

Julgamos que o primeiro passo é olharmos para os pormenores estatísticos desses deslocamentos. Para isso, recorreremos ao último relatório da OCDE sobre seus indicadores da educação (2017). De acordo com o referido relatório a maioria dos/as estudantes matriculados/as no exterior desloca-se para países membros da OCDE. Em 2015, por exemplo, havia 3,3 milhões de pessoas que viajavam para esses países com a intenção de realizar algum programa de estudo a nível superior, chegando a ser concedido mais de 1,5 milhões de autorizações de residência a estudantes (OECD, 2017).

Os principais destinos escolhidos pelos/as académicos/as estrangeiros/as são os de economia avançada de língua inglesa: Estados Unidos, Reino Unido e Austrália. De entre os países de língua não inglesa, a França, a Alemanha e a Federação Russa também atraem um número significativo de estudantes (OECD, 2017).

Por sua vez, os países que mais enviam nacionais para estudar na área da OCDE são originários da Ásia (54% do total) e mais de um quarto da Europa (27%). Em menor número estão os nacionais africanos (9%), latino-americanos e caribenhos (6%) e os oriundos da América do Norte e Oceânia, com 4%, de acordo com a OCDE (2017).

⁵ É uma organização internacional composta por 34 países, incluindo Portugal. A OCDE tem por objetivo promover políticas que visem o desenvolvimento económico e o bem-estar social de pessoas por todo o mundo. A maioria dos membros da OCDE é composta por economias com um elevado PIB *per capita* e Índice de Desenvolvimento Humano e são considerados países desenvolvidos.

As maiores proporções de estudantes naqueles destinos-chave procuram os campos de estudo de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (*STEM*⁶, sigla em inglês), bem como Negócios, Administração e Direito. Se analisarmos apenas o campo *STEM*, um dos focos de nossa investigação, cerca de um terço dos/as estudantes móveis na área da OCDE estão matriculados/as da seguinte forma: engenharia, indústria e construção (17%); ciências naturais, matemática e estatística (10%); tecnologias da informação e comunicação (6%) (OECD, 2017).

Outro dado que merece destaque é a participação das mulheres na migração para os países da referida organização. Esta atingiu o pico em 2009⁷, em 2015 representava 47% dos novos imigrantes na área da OCDE. Em se tratando de mulheres que estudam no exterior, os dados mais recentes da OCDE confirmam que há um número maior da presença feminina em instituições de ensino superior de países europeus, todavia a presença masculina é mais significativa nos países não europeus.

Simultaneamente à descrição estatística sobre a mobilidade estudantil, existe a argumentação da referida organização sobre os benefícios e vantagens desses fluxos. Para quem opta pela educação internacional, diz a OCDE, o estudar no exterior é uma oportunidade para alcançar uma educação de qualidade, adquirir habilidades que não podem ser ensinadas no país de origem e ainda aproximar-se dos mercados de trabalho locais que oferecem maiores retornos de aprendizado na área de estudo escolhida. Estudar no exterior também é uma forma de melhorar a empregabilidade em mercados de trabalho cada vez mais globalizados. Outras motivações incluem a ampliação do conhecimento de outras sociedades/culturas e o desenvolvimento das habilidades linguísticas, particularmente a língua inglesa (OECD, 2017).

Para o país que recebe, os/as estudantes móveis podem ser uma importante fonte de renda, complementa a OCDE (2017). A curto prazo, eles/as contribuem com as taxas de matrícula e em alguns países incorrem em maiores taxas de inscrição do que os/as estudantes nativos/as. Eles/as também contribuem através de suas despesas de vida para a economia local⁸. A longo prazo, é provável que os/as estudantes móveis altamente qualificados/as se

⁶ Science, Technology, Engineering and Mathematics.

⁷ Nos últimos anos houve uma queda nos fluxos de mulheres. Segundo a OCDE, esta queda pode ser parcialmente atribuída a uma mudança significativa na composição dos fluxos por categoria de entrada. Nos últimos seis anos (2009-2015), duas categorias em que os homens costumam estar sobre representados voltaram a ser ativas, nomeadamente a migração laboral (incluindo migração laboral gerenciada e migração para emprego em área de livre circulação) e migração humanitária, aumentando proporcionalmente mais do que as outras categorias, incluindo a migração familiar (OECD, 2017).

⁸ De acordo com o Departamento de Comércio dos EUA, estudantes internacionais trouxeram mais de 35 bilhões de dólares para a economia dos EUA em 2015 (OECD, 2017).

integrem aos mercados de trabalho do país recetor, contribuindo para a criação de conhecimento, inovação e desempenho económico.

E, finalmente, para os países de origem, os/as estudantes móveis podem contribuir para a atualização tecnológica dos sistemas de comunicação e informação, e a promoção de uma postura laboral mais voltada para o mercado global. Além disso, os/as estudantes ganham conhecimentos tácitos que, muitas vezes, é partilhado através de interações diretas que permite, ao seu país de origem, a inserção em redes de conhecimentos globais, justifica a OCDE (2017).

Definem-se, assim, vantagens que são rapidamente reproduzidas nos discursos de outras organizações internacionais (a UNESCO e a Organização Internacional para Migração, por exemplo), como também pelos meios de comunicação social, por gestores políticos e institucionais que se beneficiam com um dos mercados mais lucrativos da contemporaneidade- a educação internacional (Sidhu, 2006, 2007, Singh et al, 2007).

Uma vez feita essa breve exposição dos dados oficiais da OCDE, o próximo passo é tentar expandir a penumbra dos significados⁹ que estão subjacentes a esses indicadores e saber qual é a lógica discursiva que nomeia o estudante internacionalmente móvel em um contexto contraditório no qual a migração é mais seletiva e desigual do que nunca (Castles, 2010; Santos, 2018). De igual forma, é pertinente contextualizar como a figura do estudante internacional foi sendo construída e em que momento a componente estudantil passou a fazer parte das preocupações dos estudos migratórios. É igualmente importante perceber quais são as retóricas que promovem ou mascaram as (i)mobilidades estudantis.

Para isso, recorreremos à literatura académica que se dedica a analisar os fluxos de estudantes através de teorizações e investigações empíricas (Brooks e Waters, 2011; Findlay et al, 2012; King e Raghuram, 2013; Madge et al, 2015; Olwig e Valentin, 2014), como também a ampla literatura sobre migrações internacionais (Castles, 2010; Diminescu, 2008; Sassen, 2007) que nos esclarece quem é o/a migrante atual e como devemos analisar as novas tendências migratórias.

Este capítulo está organizado em três seções, as quais tentam responder as seguintes questões:

⁹ Sassen numa entrevista cedida a Giulia Torino (Sassen e Torino, 2017) propõe-nos refletir sobre a seguinte imagem: há luz forte em uma rua numa noite escura, quanto mais forte a luz, mais vemos o que está dentro do círculo de luz e mais difícil é ver o que está na penumbra em torno desse círculo. A autora orienta-nos a desenvolvermos diversas práticas de pesquisa e interpretação que possam identificar o que está na penumbra e, dessa forma, desestabilizarmos ativamente as definições estabelecidas.

1. Como a migração/mobilidade internacional estudantil é conceituada e analisada pelos/as teóricos/as que se dedicam a investigar esse campo de estudo?
2. Quais as construções discursivas em torno da internacionalização e da educação global e as suas vantagens e desvantagens nos fluxos estudantis?
3. Quais foram as retóricas que deram origem ao estudante internacionalmente móvel?
4. De que forma os estudos sobre migração/mobilidade estudantil vem se estruturando e quais aspetos devem ser considerados nas pesquisas atuais?

Seguiremos, portanto, estas linhas orientadoras.

1.1 A formação de um quadro teórico sobre fluxos internacionais estudantis: evolução e especificidades.

Nos últimos vinte anos, temos vindo a acompanhar a utilização dos termos “estudante internacional” e “estudante em mobilidade” com mais frequência. Embora essas terminologias já fossem utilizadas desde a segunda metade do século XX devido a presença de alguns programas que fomentavam o intercâmbio de estudantes estrangeiros/as (como, por exemplo, o Programa *Erasmus* Europeu¹⁰), nunca se incentivou tanto a presença de estudantes internacionais nas instituições de ensino superior como na primeira década do século XXI (Findlay et al, 2012; Madge et al, 2015).

O grande aumento de estudantes internacionalmente móveis, como referimos anteriormente, transformaram a mobilidade internacional estudantil em um fenómeno global e bastante complexo. Aquele/a estudante estrangeiro/a dos anos 70 e 80 já não existe mais. Assim como também as universidades já não funcionam como funcionavam há quatro décadas.

De facto, as instituições de ensino superior em todo o mundo passaram por significativas mudanças em termos de currículo, financiamentos e políticas de atração de alunos/as. Além disso, muitos países que não tinham instituições terciárias, sobretudo

¹⁰ O Programa *Erasmus* surgiu em 1987. Surge com o objetivo de fomentar a mobilidade estudantil intraeuropeia, sendo este o propósito de um projeto mais amplo de criar um senso partilhado de membros em toda a Europa, especialmente entre países membros da União Europeia. A construção de uma identidade pan-europeia foi vista como uma forma de erradicar as diferenças na Europa que levaram às duas guerras mundiais no século XX. Os estudantes têm um papel importante a desempenhar no projeto de desenvolver este sentimento de “europeidade”, pelo que podem aprender uns com os outros como desenvolver uma Europa que seja bem aperfeiçoada e desenvolvida cientificamente e tecnologicamente (King e Raghuram, 2013).

aqueles que se tornaram independentes nos anos 70 e 80, criaram as suas próprias instituições ou foram “cativados” pelo discurso da globalização e internacionalização da educação, autorizando, por exemplo, a instalação de instituições de ensino superior estrangeiras em seus territórios.

Mas como olhar para todas essas mudanças e os efeitos desse fenómeno nas sociedades que enviam estudantes e nas sociedades que os/as recebem? Como a literatura académica analisou e vem analisando essas e outras questões relacionadas a esse fenómeno?

Apesar de já existir algumas pesquisas e teorizações sobre a mobilidade internacional estudantil, este ainda é um campo negligenciado nas pesquisas sobre fluxos migratórios (King e Raghuram, 2013). Todavia, é um campo que, aos poucos, vem ganhando consistência teórica sobretudo pelas investigações empíricas desenvolvidas por alguns geógrafos (Brooks e Waters, 2011; Findlay, 2013; King, 2012, Neilson, 2009), antropólogos, sociólogos e cientistas educacionais (Sidhu, 2007; Olwig e Valentim, 2014; Valentim, 2015; Nada, 2017).

De acordo com a literatura académica consultada (Findlay et al, 2012; King e Raghuram, 2013, Madge et al, 2015), identificamos que muito daquilo que se produziu no final do século XX e início do século XXI sobre mobilidade internacional estudantil remete às realidades dos três países que mais recebem estudantes estrangeiros- Austrália, Estados Unidos e Reino Unido. Porém, já há uma ampla literatura que analisa a mobilidade estudantil fora desses eixos de maior circulação de estudantes, como é o caso dos trabalhos de Elisa Alves (2012; 2015) e Cosmin Nada (2017) sobre estudantes internacionais em instituições de ensino portuguesas; o trabalho de Zamberlan et al (2009) sobre estudante internacional no contexto brasileiro; e o trabalho de Valentin (2012) sobre estudantes de Nepal na Índia, só para citar alguns exemplos.

De acordo com Madge et al (2009), a literatura académica produzida sobre mobilidade internacional estudantil centralizou suas discussões em torno do fluxo estudantil enquanto variações estatísticas nos padrões de migração e desenvolveu debates académicos que se resume a três vertentes. O primeiro conjunto de textos académicos corresponde à migração e a mobilidade dos estudantes no contexto da política migratória (Waters, 2006). Nesta vertente, os/as alunos/as são vistos como migrantes qualificados na “corrida por habilidades” (Ziguras e Law, 2006) e, conseqüentemente, a migração é tratada como uma

via de aquisição de capital escolar, cultural e linguístico¹¹. É uma literatura muito centrada na figura do/a estudante “legítimo” de livre movimento tal qual é instigada pela OCDE (2017), conforme citamos anteriormente.

Uma segunda vertente centra-se em torno das questões pedagógicas levantadas pela mobilidade estudantil (Coates, 2009). Grande parte dessa literatura interroga separadamente as práticas educativas ou os próprios alunos/as, a fim de explorar como melhorar as experiências dos/as discentes estrangeiros/as¹². Segundo Madge et al (2009), é uma literatura que foca na forma como professores e estudantes internacionais podem criar estilos pedagógicos que servem aos propósitos políticos das práticas académicas.

E uma terceira vertente que considera os estudantes internacionais como parte inerente de processos mais amplos de internacionalização do ensino superior, ou seja, um conjunto de debates que considera os efeitos políticos, culturais e económicos de internacionalização/globalização do ensino superior¹³ (Gacel-Ávila, 2005).

Além dos debates teóricos mencionados acima, as pesquisadoras Olwig e Valentin (2014) acrescentam que muito das contribuições sobre migração internacional estudantil está relacionada à produção académica sobre a temática migração e educação. De acordo com as autoras, esta temática é explorada por três diferentes perspetivas. A primeira perspetiva corresponde a um conjunto de textos que examina como as escolas se esforçam para transformar os/as filhos/as de migrantes em novos cidadãos. Essa literatura proveio do campo da antropologia educacional que se preocupava com os problemas de desigualdade social e reprodução de baixos indicadores educacionais em relação aos descendentes de imigrantes, sobretudo no contexto estadunidense. A principal conclusão desses estudos foi que as escolas podem servir como vias de mobilidade social e económica ou, inversamente,

¹¹ Muitos autores indicados nessa literatura concluíram que ao oferecer a extensão da estadia para os imigrantes com as habilidades adequadas e o tratamento preferencial em sistemas de migração baseados em pontos (Baas, 2006; Hazen e Alberts, 2006), os/as estudantes internacionais são encorajados/as a contribuir com suas habilidades recém-adquiridas para o desenvolvimento das economias dos países de destino (Findlay e Stam, 2006; King e Ruiz-Gelices, 2003) ou, certamente, retornar para ajudar no desenvolvimento económico do país de origem.

¹² Por exemplo, alguns estudos tentaram explorar porque diferentes educadores respondem de forma diferente aos estudantes internacionais, a fim de delinear os tipos de mudanças no comportamento do/a educador/a que podem ser necessárias. Outros se concentraram em educadores, não apenas como mediadores de currículo, mas como produtores do que conta como conhecimento, sugerindo que o currículo talvez precise ser explorado no contexto de um número crescente de estudos internacionais (Haigh, 2002; Jackson, 2003 citados por Madge et al, 2009, tradução nossa).

¹³ Teichler (2004) discute se a globalização da educação superior pode ser vista como uma manifestação de “turbocapitalismo” ou se deve ser vista em vez disso como um movimento para a “compreensão global”, enquanto Burbules e Torres (2000) criticaram essa abordagem universalizada para entender a educação e a globalização, argumentando a necessidade de conhecer a importância dos fatores socioeconómicos contextuais na compreensão dos padrões de educação em mudança (citados por Madge et al, 2009, tradução nossa).

(re)produzir as estruturas étnicas e raciais existentes da diferenciação social e económica (ver também Apple, 2001; Seabra et al, 2011).

As autoras ainda destacam o conjunto de textos que analisaram o papel fundamental da migração estudantil na reprodução cultural da elite rica e na produção de uma classe média profissional. Elas citam a investigação de Amit (2010) que observou que os intercâmbios internacionais de estudantes nas universidades ocidentais são, muitas vezes, considerados como a continuação do chamado “*Grand Tour*”¹⁴, pelo que se considera que essa migração que é realizada, maioritariamente, por jovens ricos/as é uma forma de adquirir importantes habilidades linguísticas e culturais, tendo havido pouca pesquisa crítica nessa área de estudo, segundo as autoras.

A terceira perspetiva surge do rápido e evidente crescimento da migração de estudantes das sociedades pós-coloniais ou pós-socialistas, aumentando o interesse de teóricos da migração, sobretudo geógrafos, pelo papel da educação nos fluxos internacionais. Contribuições que examinaram o significado da mobilidade geográfica e social e exploraram a diferenciação espacial e as estruturas fundamentalmente desiguais que regem a mobilidade do/a estudante internacional (Brooks e Waters, 2011). Nesta perspetiva, os/as teóricos/as da migração orientaram sua atenção principalmente para a mobilidade de estudantes sem grande capital económico, os quais estão se matriculando em uma ampla variedade de programas de intercâmbio educacional no exterior¹⁵.

Findlay et al (2012), por sua vez, afirmam que o aumento significativo da literatura sobre estudantes internacionalmente móveis¹⁶ verificados nos últimos 15 anos reflete, em

¹⁴ Urry na obra “O olhar do turista” esclarece-nos que “O *Grand Tour* já estava firmemente estruturado no final do séc. XVII. Nesta altura, era realizado pelos filhos da aristocracia e da pequena fidalguia. No final do séc. XVIII passou a ser realizado pelos filhos da classe média profissional. Ao longo desse período, entre 1600 e 1800, os estudos sobre as viagens iam desde uma ênfase escolástica no turismo enquanto oportunidade para um discurso até o conceito de viagem como observação de um testemunho ocular (...) É igualmente interessante notar como se esperava que a viagem exercesse um papel primordial na educação cognitiva e percetiva da classe alta inglesa” (Urry, 2001, p.19-20).

¹⁵ Olwig e Valentin (2014) argumentam que essa forma de mobilidade para fins educacionais atraiu um interesse especial dos/as pesquisadores/as porque foi vista como uma nova forma de migração por pessoas desfavorecidas que procuram oportunidades no mundo ocidental (sobretudo o Norte global), sendo esta a temática tradicional de interesse dos/as teóricos/as da migração. Os estudos que integram essa perspetiva centram-se em questões que têm sido relevantes na investigação sobre a migração laboral, como o impacto da regulamentação dos vistos nos fluxos migratórios e na exploração dos imigrantes. Os principais tópicos incluem, por um lado, o uso de vistos de estudantes como meio de entrada em destinos de migração atraentes e, por outro lado, a exploração de estudantes internacionais como fonte de trabalho “barato” nas sociedades receptoras e a qualidade questionável de muitos dos programas educacionais e culturais disponíveis que parecem destinados principalmente a tirar proveito do potencial económico dessa nova população estudantil (ver, por exemplo, Baas, 2006; 2009; Fleischer, 2007; Neilson, 2009; Pan, 2011).

¹⁶ É notável o amplo crescimento de pesquisas sobre a mobilidade estudantil. Note-se que muito do que se produz sobre essa temática é oriundo das redes e associações independentes que tem como uma de suas missões divulgar e analisar dados sobre educação internacional, tais como o *Institute of International Education* (IIE)

sentido geral, o interesse dos/as pesquisadores/as do campo da educação em entender como esse fenómeno está incorporado nas relações complexas que ligam a globalização, a pedagogia e a sociedade (Brooks e Waters, 2010; De Wit, 2008; Edwards e Usher, 2000). Os autores também referenciam a produção académica que aborda a mobilidade de créditos instituída pelo programa *Erasmus* europeu (Byram e Dervin, 2008) e a crescente produção sobre a presença de estudantes oriundos de ex-colónias nos seus antigos centros imperiais (Baas, 2006; 2010; Pan, 2011).

Findlay (2010) também nos esclarece que, na literatura sobre migração, os/as estudantes internacionais foram frequentemente vistos como apenas mais uma outra categoria de migrantes internacionais, mesmo que, de tempos em tempos, representassem um grupo politicamente problemático¹⁷ que os fizeram ser objetos de estudo de alguns pesquisadores (Evers e Lewis, 2008).

O autor supracitado ainda acrescenta que há um conjunto de textos académicos que apresentam estudos empíricos sobre as maneiras pelas quais o perfil sociodemográfico dos/as estudantes estrangeiros/as difere dos/as estudantes localmente domiciliados. Por sua vez, grande parte dessas produções, diz Findlay (2010), focam nas “escolhas” que os/as discentes fazem quando decidem estudar fora de seu país de origem e os obstáculos que os/as impedem de aproveitar as oportunidades internacionais. Para esse autor, muito do que se tem produzido a esse respeito não traz uma análise crítica sobre o que representa essa “escolha”, visto que alguns desses estudos apresentam a suposta “escolha” dos/as migrantes como uma explicação final, sem reconhecer a importância dos contextos culturais, sociais e económicos dentro dos quais as decisões são tomadas.

Todavia, King e Raghuram (2013) afirmam que muitas dessas produções trouxeram uma visão geral útil sobre a mobilidade de estudantes e vem ajudando a ampliar as teorizações sobre a migração internacional estudantil, mesmo sendo uma literatura ainda muito centrada em torno do/a estudante legítimo e de livre movimento, ou seja, aquele/a que apenas estuda e tem livre trânsito entre países, no qual busca, exclusivamente, qualificações académicas no exterior (Geddie, 2013; Madge et al, 2015).

fundado em 1919 nos Estados Unidos (mais informações em <https://www.iie.org/>), e *International Migration, Integration and Social Cohesion* (ISMICOE), a maior rede europeia de estudiosos da área de migração e integração (mais informações em <https://www.imiscoe.org/>).

¹⁷ Os eventos do 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos levaram a novas avaliações do risco de migração e, em particular, os/as estudantes estrangeiros/as foram incorporados em diálogos de políticas como ameaças da segurança nacional que exigem controlos imediatos e rigorosos (ver Evers e Lewis, 2008). Estes autores examinaram a securitização de estudantes internacionais através dos processos evolutivos de perceção de risco e gerenciamento de riscos, articulados na construção e na disputa de argumentos geopolíticos.

Em suas análises, King e Raghuram (2013) dizem que predomina nessa literatura a questão “porque os estudantes migram?”, pelo que deixa de lado um conjunto de situações igualmente importantes para a compreensão desse fenómeno, como, por exemplo, considerar aqueles que buscam uma diplomação internacional sem sair do próprio país (Waters e Leung, 2013) e os/as outros/as agentes envolvidos nessa dinâmica que, simultaneamente, investem e ganham com esses fluxos, tais como gestores educacionais, políticos, familiares, empresários, etc. (Carlson, 2013; King e Raghuram, 2013).

Para suprir as lacunas teóricas identificadas na produção já existente sobre estudantes internacionalmente móveis, alguns/as pesquisadores/as vêm se dedicando a ampliar a teorização sobre aquilo que classificam como migração e mobilidade internacional estudantil (identificado pelo acrónimo ISM, que corresponde ao termo em inglês- *International Student Mobility and Migration*).

A utilização dessa terminologia é sugerida pelos geógrafos Russell King e Parvati Raghuram (2013). Segundo eles a literatura e o debate político, sobretudo na Europa, tendem a favorecer cada vez mais a utilização da palavra mobilidade estudantil, já que esta ao mesmo tempo em que privilegia os movimentos envolvidos na migração, implica também um prazo mais curto para o movimento e uma grande possibilidade de retorno, como se verifica na sistemática do programa *Erasmus*. Porém, tendo em vista que muitos estudantes, principalmente os/as que não estão envolvidos/as no *Erasmus*, ficam um longo período no país de destino¹⁸, considera-se esse tipo de mobilidade dentro da definição convencional de migração internacional, já que esta é baseada em um movimento que dura, pelo menos, um ano. Desta forma, ao usar o acrónimo ISM, no qual a letra M refere-se, ao mesmo tempo, à migração e à mobilidade, evita-se esse dilema terminológico¹⁹.

Sublinhe-se que há um intenso debate entre os teóricos dos estudos migratórios em torno da redefinição da migração tendo em vista as novas formas de conceituar “mobilidades

¹⁸ Entre 2 ou 4 anos, no mínimo, se considerarmos a realização de um programa educacional completo-licenciatura, ou mestrado, ou doutoramento.

¹⁹ Ao nosso ver, há um grande risco ao reunir no mesmo conjunto migração e mobilidade, o que pode gerar reducionismos e análises simplistas sobre a complexidade presente nos deslocamentos a curto ou a longo prazo. Além disso, cada um desses termos constitui e é constituído por paradigmas e abordagens que, muitas vezes, são assumidamente divergentes entre si, o paradigma das novas mobilidades (Urry, 2006) e a perspectiva da dimensão circulatória da migração (Diminescu, 2008), por exemplo. Todavia, outros pesquisadores na literatura que consultamos não demonstram preocupação em distinguir ou equiparar termos que melhor se adequem ao fenómeno em questão. É o caso, por exemplo de Olwig e Valentim (2014) que não faz alusão a tal dilema terminológico. Elas utilizam apenas o termo migração educacional. Nesta tese, vamos adotar o termo mobilidade internacional estudantil de cabo-verdianos por identificarmos que o termo migração para esta sociedade refere-se ao movimento em busca de trabalho. Logo, vamos respeitar o sentido que os/as cabo-verdianos/as atribuem ao termo migração.

espaciais”, uma defesa liderada e sustentada teoricamente pelo paradigma das novas mobilidades (Urry, 2000; 2007; Cresswell, 2006; Salazar, 2016).

Embora seja um quadro conceitual amplamente reconhecido, o paradigma das novas mobilidades é relativamente recente²⁰ (King, 2012). De forma resumida, corresponde aos “estudos sobre os movimentos físicos, o transporte e as tecnologias de comunicação, a reestruturação espacial capitalista, a migração e i/emigração, a cidadania e o transnacionalismo, o turismo e as viagens para outros fins como, por exemplo, tratamento de saúde e negócios” (Hannam et al., 2006, p. 9-10, tradução nossa).

King (2012) argumenta que devemos ser cautelosos/as ao insistir nessa imagem de celebração da mobilidade, por várias razões. Seja pelo facto dos/as estudiosos/as das mobilidades terem interesse nas formas virtuais e não-humanas de mobilidade que desviam a atenção da corporeidade e incorporação essenciais da migração, ou seja, perde-se o foco nas “pessoas reais que se deslocam no espaço real” (Favell, 2008, p. 272); seja pela ideia de que a proclamada “hipermobilidade” dos tempos atuais pode ocultar as restrições dos fluxos migratórios impostos pelos países ricos do Norte global.

Castles (2010) também demonstra preocupação com a sugestão de alguns analistas em abandonar o termo migração tendo em vista o entusiasmo da retórica “ser móvel” inaugurada pelo paradigma das novas mobilidades. Para esse autor o direito de ser móvel é ainda mais seletivo e restritivo atualmente, haja vista que somente algumas pessoas se beneficiam do “livre trânsito global”, sobretudo aqueles/as que possuem recursos económicos e origem nacional privilegiada. O autor defende que o foco na migração (ao invés do foco na mobilidade) reflete melhor as reais relações de poder.

O que observamos é que os estudos migratórios no âmbito geral vêm passando por (re)significações teóricas refletidas diretamente em seus subcampos de estudos, sendo este o caso da migração/mobilidade estudantil. A dificuldade em melhorar a teorização sobre a migração educacional ou o *ISM* (King e Raghuram, 2013) é, na verdade, a própria dificuldade dos estudos migratórios em se realinhar teoricamente às dinâmicas sociais em constante transformação (Castles, 2010).

²⁰ Foi lançado em 2000 pela publicação de *Sociologia Beyond Societies* de John Urry: Mobilidades para o século XXI e consolidado pela fundação da revista *Mobilities* em 2006 e pela publicação de mais dois livros de referência, o de Tim Cresswell “*On the move*” (2006) e *Mobilities* de Urry (2007). A “virada das mobilidades” inspira-se na obra de Zygmunt Bauman (2000) “Modernidade Líquida” que desenvolve um comentário contundente sobre a “continua mobilidade” da era pós-moderna com suas figuras metafóricas do turista e do vagabundo (e do migrante, o refugiado, o peregrino, etc.) organizados em uma “hierarquia cinética” de mobilidade e imobilidade voluntária e forçada (Cresswell, 2006: 19, 255-256).

De facto, as mudanças teórico-conceituais que romperam com a visão assimilacionista ou meramente económica dos fluxos migratórios trouxeram novos significados sobre as interligações entre diferentes fluxos de pessoas²¹ (Castles, 2010; Góis, 2008, King, 2012, Portes, 2003). Passou-se a considerar o complexo caráter multinacional e transnacional da migração (Glick Schiller et al, 1992); o/a migrante em todos os seus modos de mobilidade (física, imaginária, virtual) (Urry, 2000; Urry e Sheller, 2006); e deu-se maior importância aos grupos sociais e redes de migração compostas por uma série de protagonistas envolvidos nessa dinâmica (para além dos i/emigrantes em si) (Diminescu, 2008).

Se por um lado esses arranjos interpretativos possibilitaram uma nova forma de olhar para as mobilidades globais (Castles, 2010; King, 2012), por outro lado, revelou algumas fragilidades teóricas dos estudos migratórios clássicos e neoclássicos²² (Góis, 2008; King, 2012; Madge et al, 2015), bem como denunciou a negligência de certos aspetos presentes nos fluxos (Kofman, 1999), tal como aconteceu com a invisibilidade da mulher migrante nos estudos de migração alertada por Annie Phizacklea (1983) e Mirjana Morokvasic (1984)²³.

Na medida em que os estudos migratórios²⁴ começaram a dialogar com outros campos disciplinares tais como os estudos culturais, os estudos pós-coloniais e as teorias feministas, bem como passaram a utilizar abordagens multimétodos em seus estudos empíricos, como métodos etnográficos, literários, por exemplo, ampliou-se o seu campo de investigação e, conseqüentemente, as lacunas analíticas dos fenómenos migratórios emergentes foram reveladas (King, 2012).

Embora já se tenha produzido muito sobre temáticas antes negligenciadas como a feminização dos fluxos migratórios (Kofman, 2004) e redes transnacionais (Faist, 2000), há

²¹ Para uma discussão ampla sobre as teorias da migração sugerimos a leitura dos seguintes autores: Peixoto (2004), Massey et al (1993), Portes (1999; 2003).

²² A decisão de um indivíduo de se mover no exterior, com o objetivo de adquirir educação internacional, tem sido tradicionalmente explicado pela perspectiva da teoria do capital humano. De acordo com essa perspectiva, um indivíduo escolherá migrar se (e somente se) isso significar a aquisição de uma experiência rentável ou diploma (capital humano) que melhorará os ganhos financeiros e empregabilidade futuros. Este modelo bastante simplista de custo-benefício foi recentemente desafiado por novas teorias (ver Riaño e Piguet, 2016).

²³ Vamos ampliar essa discussão no Capítulo 2 desta tese.

²⁴ Segundo King (2012), os estudos migratórios referem-se à descrição, análise e teorização do movimento de pessoas de um lugar ou país para outro. Esses movimentos são mais longos do que visitas ou turismo e pode envolver deslocamentos de curto prazo/temporários ou de longo prazo/permanentes. Por esta ótica a migração é claramente um fenómeno espacial, definida por limiares de distância e tempo. Diminescu (2008), por sua vez, desafia-nos a refletir sobre a “dimensão circulatória” dos fenómenos migratórios contemporâneos e verificar se a nossa sociedade mostra evidências de mudanças de um sedentarismo predominante para uma hipermobilidade predominante.

muitos outros temas que precisam de maior visibilidade pelos estudos migratórios. Pouco se sabe, por exemplo, sobre a inter-relação entre diferentes tipos de mobilidades (estudantil, laboral, agrupamento familiar, etc.) (Findlay, 2012; Olwig e Valentin, 2014; Raghuram, 2013); ou sobre os/as refugiados/as afetados por deslocamentos prolongados que buscam oportunidades de educação formal (Bhandari, 2017; Sidhu et al, 2011); ou ainda sobre a circulação de uma força de trabalho científica entre nacionais oriundos de antigas colônias e suas estratégias de carreira após o término do ciclo de estudo no estrangeiro (Madge et al, 2009; Valentin, 2015).

Para Castles (2010) é de fundamental importância examinar as ligações entre as mudanças sociais e a mobilidade humana global em uma variedade de níveis socio-espaciais. A migração Sul- Norte e a presença cada vez maior de estudantes internacionais, por exemplo, pode ser melhor entendido através da análise dessas transformações e suas ligações complexas.

Castles (2010) sugere uma abordagem alternativa que considere os processos de transformação social como ponto de partida para entender as mudanças de padrões da mobilidade humana. Ele defende conceitualizar a migração não apenas como resultado ou uma das causas dessa transformação, mas sim como parte integrante e essencial dos processos de mudanças sociais²⁵.

Outra grande contribuição que nos ajuda a perceber as dinâmicas emergentes das migrações é oferecida pela socióloga Saskia Sassen (2010). Em sua análise sobre as migrações laborais internacionais, a autora nos propõe refletir sobre a criação das migrações internacionais na efervescente era global. De acordo com Sassen (2010), a nova etapa migratória que se configurou com a proliferação dos discursos do transnacionalismo permitiu o agenciamento e a exportação organizada de trabalhadores/as na medida em que sustentou a reprodução do capital global. Ou seja, essas migrações possibilitaram a formação de uma classe de trabalhadores/as internacionais mal remunerados, que passou a representar uma importante fonte de rendimento para muitos países de origem, geradas sobretudo pelas remessas direcionadas às famílias que ficam. Formaram-se, desta forma, redes de recrutamento legal (ou mesmo ilegal) de migrantes trabalhadores/as, criando novas

²⁵ Em outras palavras, a análise dos processos de transformação social pode constituir a base de uma nova compressão das ligações entre mobilidade humana e mudança global. O grande desafio dos estudos migratórios, diz Castles (2010), não é formular uma teoria ampla ou geral da migração, é, pelo contrário, desenvolver teorias de alcance médio (estudos a nível local ou nacional) que podem ajudar a integrar os achados das várias ciências para compreender as regularidades e variações de uma série de processos migratórios.

dinâmicas fundamentais que alimentaram o desejo da migração até para aqueles/as que não a vislumbravam como alternativa de sobrevivência. Nesse sentido, essa lógica permitiu que aflorassem novos atores na dinâmica migratória.

Por outro lado, há outros atores que não buscam apenas trabalhar ou ter melhores condições de vida, ou seja, a figura típica do/a imigrante, enquanto aquele/a que procura emprego e ascensão social, vai dando lugar aos que migram para outros fins, rompendo, assim, com a ideia de migração motivada apenas por fatores económicos (Castles, 2010; Diminescu, 2008). Há, portanto, pessoas que intencionam estudar no estrangeiro, conhecer novas culturas, aprender uma nova língua, casar, viver em outro país com recursos da reforma, investir, refugiar-se ou fugir da insegurança e violência do país de origem. Há também os/as não-migrantes que podem transitar entre fronteiras durante várias vezes em um curto ou longo espaço de tempo para visitar seus parentes ou amigos no país estrangeiro, fazer tratamento de saúde²⁶, por exemplo (Évora, 2016).

Diminescu (2008) acrescenta que as tendências atuais da migração, em particular as teorias sobre as redes transnacionais, consideram que os/as migrantes de hoje são os atores de uma cultura de vínculos. Estes/as caracterizam-se pela multipertença a territórios, a instituições e redes transnacionais; pela flexibilidade no mercado de trabalho; maior conectividade com outras pessoas (migrantes e não-migrantes) e também maior vulnerabilidade advinda de um contexto com amplas desigualdades e controlo de fronteiras. Além disso, a proliferação de deslocamentos temporários e o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação redimensionaram as relações no interior dos deslocamentos, tornando ainda mais complexas essas relações.

De igual forma, a insistência de um discurso que exalta a figura do sujeito móvel e que deve investir em si mesmo em um mundo cada vez mais globalizado, contribui para alimentar o desejo da migração (Sidhu, 2007). São novas retóricas que forjam imagens e paisagens atreladas às (i)mobilidades presentes nas novas tendências migratórias.

Paralelo a isso há a relevância dada à sociedade do conhecimento e a exploração de novos mercados rentáveis que usa as vantagens da diplomação internacional em um cenário altamente competitivo para captar consumidores/estudantes (Raghuram, 2013). Neste sentido, as paisagens presentes nas dinâmicas migratórias são agora múltiplas e

²⁶ Sobre as novas formas de circulação dos/as cabo-verdianos/as que retratam muito bem essa nova perspectiva sugerimos a leitura do capítulo intitulado “Outros viajantes. Considerações conceituais e empíricas sobre a mobilidade dos não-migrantes cabo-verdianos” de autoria da investigadora Iolanda Évora. In: Évora, I. (org.) (2016). *Diáspora Cabo-verdiana: temas em debate*. Edição Digital/E-book. CEsA- Centro de Estudos sobre África, Ásia e América Latina, Portugal.

diversificadas configurando novos arranjos migratórios que devem ser analisados em todos as suas possíveis ligações com as transformações sociais (Castles, 2010), tal como referido anteriormente.

Através das seções subsequentes avançamos para refletir sobre a construção da lógica discursiva que sobrevaloriza o estudante internacionalmente móvel, e ao fazê-lo, intencionamos envolver a discussão mais ampla sobre a relação globalização, internacionalização do ensino superior e a “invenção” do estudante internacional.

1.2 A exaltação do internacional: as construções discursivas em torno da educação global e da internacionalização da educação.

Prolifera-se no meio académico, discursos sobre a internacionalização da educação enquanto uma mais valia para as instituições de ensino superior e para aqueles/as que usufruem da condição de ser internacional. Nesta perspetiva, não há apenas o aumento de instituições terciárias e estudantes ditos “internacionais”, mas há também o aumento pela procura de acesso às “melhores” universidades dentro de uma hierarquia mundial imaginada ou classificada (Madge et al, 2015)²⁷.

O critério de escolha das “melhores” passa, muitas vezes, pelos indicadores de internacionalização que a instituição de ensino apresenta, tais como número de docentes estrangeiros/as ou docentes nativos com alta produtividade académica em revistas internacionais; unidades curriculares ministradas em inglês (mesmo em países que não tem essa língua como oficial); ofertas de cursos de curta duração nas chamadas *summer schools*; a proliferação do *master class*, etc.

Mas o que significa isto? De que forma esse discurso ganhou força e vem moldando as escolhas individuais de estudantes e as práticas institucionais de muitas instituições de ensino superior? O que se ganha e o que se perde com isto? Como isto afeta o ensino

²⁷ De acordo com Madge et al, 2015, o que é considerado a “melhor” universidade é, naturalmente, uma questão complexa. Alguns podem argumentar que as universidades de elite mais antigas se aproximam daquilo que é oferecido pelo que é discursivamente representado “como a melhor formação tradicional”. Contudo, as forças comerciais viram outras métricas emergentes, como, por exemplo, o impacto da citação de publicações de pesquisa de pessoal nos principais periódicos, pelo que são usadas para construir tabelas globais dos *rankings* de classificação do ensino superior. Todavia, para alguns discentes, a consideração consciente de tais hierarquias pode ser menos importante do que simplesmente ser capaz de afirmar que seu diploma é distinto do de seus pares pelo facto de ter sido adquirido em uma instituição fora de seu país de residência habitual. Essa distinção pode ser aumentada se a localização da universidade for numa cidade dita “global, cosmopolita” ou um destino de renome mundial. Para outras análises sobre essa questão recomendamos também a leitura do texto de Findlay et al (2012), sobretudo para melhor compreensão do que são as “*World Class*”.

universitário, as práticas pedagógicas, os profissionais da educação e os estudantes nativos e estrangeiros?

Para encontrarmos respostas a todos esses questionamentos, julgamos que é necessário trazer para o debate analítico os vínculos conceituais entre a globalização e a internacionalização da educação²⁸.

Segundo de Wit (2011) ao longo das duas últimas décadas o conceito de internacionalização passou da margem do interesse institucional para um dos principais interesses das instituições que oferecem ensino terciário. O autor afirma que no final da década de 1980 novos componentes foram adicionados ao corpo multidimensional da internacionalização, passando do simples intercâmbio institucional de alunos/as (geralmente, um pequeno grupo/elite) para o grande negócio de recrutamento (de alunos/as, investigadores/as e docentes) e de serviços académicos que se transformaram em um fenómeno de massa. Aos poucos, o valor tradicional da internacionalização associado à retórica da cooperação²⁹, como intercâmbios e parcerias, foi dando lugar ao carácter competitivo e comercial que vemos hoje no ensino superior.

Essa mudança de cenário é, de acordo com Brandenburg e de Wit (2010), consequência da globalização de nossas sociedades e economias que trouxe às instituições de ensino terciário novas dinâmicas de funcionamento e estratégias de manutenção, bem como a ampliação de seus serviços que atendessem a um mercado cada vez mais competitivo.

Para os autores supracitados, a influência dos preceitos da globalização no ensino superior é manifestada de muitas maneiras: através do aumento da concorrência entre as instituições; através do surgimento de provedores internacionais com fins lucrativos; e na

²⁸ Achamos bastante esclarecedora a diferenciação entre globalização e internacionalização da educação apresentada por Philip Altbach, Liz Reisberg e Laura Rumbley (2009, p. 7), eles assim se posicionam: “Definimos a globalização como a realidade moldada por uma economia mundial cada vez mais integrada, novas tecnologias de informação e comunicação, o surgimento de uma rede internacional de conhecimento, o papel da língua inglesa e outras forças além do controle de instituições académicas (...) Já a internacionalização da educação é definida como a variedade de políticas e programas que as universidades e os governos implementam para responder à globalização” (tradução nossa).

²⁹ De Wit (2011) afirma que na Declaração de Bolonha de 1999 e na Estratégia de Lisboa de 2000 (processos elaborados no âmbito da União Europeia) as duas dimensões da internacionalização estão contempladas- a cooperação e a concorrência. Por um lado, ambos os processos enfatizam que deve haver mais cooperação para desenvolver uma área europeia para o ensino superior e a pesquisa, cujo lema é “*The Europe of Knowledge*”. Por outro lado, há uma ênfase considerável no argumento de que essa cooperação é necessária para se submeter à concorrência dos Estados Unidos, Japão e, cada vez mais, a China, bem como outras economias emergentes.

mudança de posição de países como Índia e China³⁰ na economia mundial e na arena do ensino terciário, só para citar alguns exemplos (Brandenburg e de Wit, 2010).

Desta forma, as práticas de internacionalização são, teoricamente, alcançadas através de uma série de mudanças na política educacional, como, por exemplo, o estabelecimento de parcerias entre universidades em diferentes partes do mundo; a proliferação de redes educativas que tentam globalizar o ensino superior; a priorização da internacionalização nos planos estratégicos das instituições de ensino superior; e a abertura de cursos online e *franchising* de universidades ditas globais (Madge et al, 2015).

Com novas realidades e desafios advindo de um apelo à educação transfronteiriça ou à transnacionalização da educação, outras demandas são geradas. Jane Knight (2008) menciona o surgimento da economia do conhecimento, a regionalização, as tecnologias da informação e da comunicação, as fontes de financiamento alternativas para o ensino superior para além do financiamento do Estado, e a valorização da aprendizagem ao longo da vida como retóricas discursivas que ajudam a sustentar um novo conjunto de termos que antes não estavam ativamente presentes no debate sobre a internacionalização do ensino superior e que, agora, passam a ser constantemente anunciados, tais como educação sem fronteiras, educação através das fronteiras³¹, educação global, educação *offshore* e comércio internacional de serviços educacionais (de Wit, 2011). Assim o que se vê é a utilização desregrada de termos que tentam abarcar as dinâmicas atuais de internacionalização que se alinham ao discurso arrebatador da globalização, criando, dessa maneira, confusões entre aquilo que é, de facto, globalização e aquilo que é internacionalização.

De Wit (2011) argumenta que o termo globalização foi substituído por internacionalização no debate público sobre o ensino superior, resultando, ao mesmo tempo, em uma mudança de significados, já que internacionalização passou a ser usada para qualquer fenómeno suprarregional relacionado ao ensino superior e/ou qualquer coisa em escala global relacionada ao ensino superior caracterizado pelo mercado e pela concorrência. Neste sentido, as atividades mais relacionadas ao conceito de globalização (seguindo a

³⁰ Vale mencionar que as economias emergentes que possibilitaram a criação do bloco económico BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) também entram na mudança desse cenário. O Brasil, por exemplo, lançou o programa Ciências sem Fronteiras e investiu na saída de muitos nacionais brasileiros para realizar seus estudos terciários em outros países. Muitos desses/as estudantes foram para Portugal, pela facilidade da língua e por terem heranças culturais. Sobre a presença de estudantes brasileiros em Portugal, sugerimos consultar os textos de: Araújo e Silva (2014) e Malheiros (2007).

³¹ Ulrich Teichler (2004, p. 22-23 citado por De Wit, 2011) observa que “a globalização inicialmente pareceu ser definida como a totalidade de mudanças substanciais no contexto e na vida interior do ensino superior, relacionadas a inter-relações crescentes entre diferentes partes do mundo em que as fronteiras nacionais são desfocadas ou parecem desaparecer” (tradução nossa).

lógica do ensino superior como mercadoria negociável) passam a ser cada vez mais executadas sob a bandeira da internacionalização³². Daí a confusão terminológica.

Na tentativa de evitar traduções equivocadas da internacionalização, Jane Knight (2012) dá um grande contributo ao identificar os cinco mitos sobre a internacionalização. Segundo ela, os mitos são: (1) a ideia de que estudantes estrangeiros são agentes de internacionalização- “mais estudantes estrangeiros no campus produzirão cultura e currículo institucional mais internacionalizados”; (2) o ser internacional como indicativo de prestígio e qualidade- “quanto mais internacional uma universidade for, melhor será a reputação”; (3) acordos institucionais internacionais- “o maior número de acordos ou membros internacionais na rede de uma universidade tem a mais prestigiada e atrativa instituição”; (4) acreditação internacional como sinónimo de internacionalização; (5) marca global- “um esquema de *marketing* internacional é o equivalente a um plano de internacionalização”.

Seguindo uma postura crítica em relação ao fenómeno da internacionalização e globalização do ensino superior, Findlay et al (2012) sugerem fazermos uma análise cuidadosa da relação globalização e educação internacional. Os autores argumentam que a globalização é um termo problemático. Se usado em relação à educação é muito facilmente considerado como um fenómeno discreto, sobretudo quando é associado apenas aos fluxos (intercâmbios) incorporados de estudantes e professores/as. No entanto, se for vista por outra ótica, a globalização e a educação internacional podem significar uma gama mais complexa de processos geopolíticos e culturais envolvidos na transformação da organização espacial das relações educacionais e sociais (ver também Held e McGrew, 2007; Singh et al., 2007).

De acordo com de Wit (2011), tanto a internacionalização como a globalização são fenómenos complexos com muitas vertentes, em que a distinção entre estes termos, embora sugestiva, não pode ser considerada categórica. Tanto um como o outro se sobrepõem e estão entrelaçados de todas as maneiras. Daí vermos tantos discursos que põe a globalização e a internacionalização como sinónimas, conforme dito anteriormente.

Seguindo uma leitura foucaultiana, o geógrafo neozelandês Nicolas Lewis (2005) descreve as formas de como a globalização, enquanto um regime discursivo, permite

³² Em Portugal, por exemplo, há um modelo de universidade que segue muito os preceitos daquilo que tratam por internacionalização da educação. Estamos a falar da Universidade Europeia sediada em Lisboa. Esta é uma instituição de ensino superior privada que pertence ao maior grupo mundial de ensino superior- a *Laureate International Universities*. De acordo com o que está em seu website oficial, a referida instituição “distingue-se pela sua capacidade de inovação e pelo seu modelo académico diferenciador que está alicerçados nos princípios da qualidade, da internacionalização e da aproximação às empresas e ao mercado de trabalho” e tem como missão “criar profissionais globais” (ver mais em <https://www.europeia.pt/universidade-europeia/a-universidade/>).

requerer o estabelecimento de certas formas visíveis de técnicas e “*epistemes*” de interesses governamentais. Estes, ancorados no projeto neoliberal que se serve da educação como uma mercadoria, transformam as instituições de ensino em verdadeiras indústrias globalizadas, altamente rentáveis. Nesta perspectiva, à medida que os/as alunos/as circulam em um mundo no qual os países de destino competem entre si pela posição como provedores de educação global, as instituições de ensino são obrigadas a adotar o que o autor trata por “códigos de práticas” instituídos pelos governos para desenvolver, marcar e exibir seus recursos educacionais, definindo, assim, “marcadores de qualidade” dos serviços educacionais oferecidos aos consumidores estudantis, pelo que todas instituições de ensino tendem a se ajustar a essa lógica³³.

Nesta mesma linha de raciocínio, Sidhu (2007) analisa a forma como as interpretações particulares do “tornar-se globais” são construídas, legitimadas e usadas para governar a educação. Nesta perspectiva, a chamada globalização do ensino superior, ao invés de prosseguir paralelamente à diferenciação do sistema, está fundamentalmente implicada na sua transformação através da retirada de fundos do Estado e uma mudança para oferecer uma mercadoria internacional comercializável para estudantes/consumidores, numa lógica em que o valor da educação já não é exclusivamente do Estado.

Na mesma direção dos autores supracitados, Singh et al (2007) afirmam que muitos governos usam convenções e acordos internacionais para subordinar as políticas da educação pública ao projeto ideológico do “globalismo neoliberal”. Se antes a educação pública se destinava a aprofundar e ampliar a segurança socioeconômica dos “cidadãos soberanos” através da formação e divulgação do seu caráter e virtude, tanto quanto a constituição de Estados-nação democráticos, agora o Estado parece ter se tornado um veículo para produzir o discurso de que os/as estudantes devem aproveitar as oportunidades oferecidas pela expansão global do ensino superior. Quer dizer isso que os nacionais devem promover a sua própria educação e ter a capacidade de ver, imaginar e experimentar as possibilidades do mercado de trabalho para além do Estado-nação (Singh et al, 2007).

³³ De acordo com Lewis (2005), nesse “novo código de prática” decretam-se múltiplas tecnologias de controle que vão desde o controle de qualidade até padrões de ajustamento das instituições, marca de referência, certificação e auditoria. Dessa forma, legitimado por um discurso de preocupação com os/as estudantes em idade escolar, o governo exige que as instituições forneçam informações detalhadas. Tal Código torna visível a “indústria”, haja vista que faz um mercado, controla a marca da educação de um país (ou região, ou cidade), regula através da garantia do serviço oferecido e impõe controles disciplinares diretos às instituições. O “Código de Prática” evidencia, portanto, as ambições e as tecnologias governamentais do estado neoliberal “aumentado”, sendo uma estrutura fundamental na constituição da indústria e dos processos globalizantes que a definem.

Em outras palavras, se antes a maioria das universidades era assumidamente uma instituição pública que oferecia graus de qualidade similar apoiados pelo financiamento estatal, agora, cada vez mais, as universidades estão sendo afetadas pela recetividade dos governos que adotam agendas neoliberais³⁴ como pretexto para reduzir grandemente o financiamento estatal e colocar as instituições de ensino superior em concorrência entre si (seja local, nacional ou internacionalmente), sobretudo nas democracias ocidentais (Findlay et al, 2012).

Ao analisar essa realidade, Knight (2011) afirma que já é possível ver dois aspetos que se desenvolveram nessa tão proclamada internacionalização da educação superior. O primeiro aspeto é a “internacionalização em casa”, incluindo atividades que ajudam os/as discentes a desenvolver uma consciência internacional e habilidades interculturais, sem precisar cruzar fronteiras físicas. Esta, segundo Knight, é muito mais orientada para o currículo, pelo que prepara os/as alunos/as a serem ativos em um mundo muito mais globalizado. As atividades que se enquadram nesta dimensão são: currículo e programas com uma abordagem intercultural, processos de ensino e aprendizagem e atividades extracurriculares que priorizem a interação com grupos multiculturais e multiétnicos no contexto local. Note-se que também já existe instituições estrangeiras que oferecem cursos on-line ou abrem *franchising* (King e Raghuram, 2013, Madge et al, 2015, Waters e Leung, 2013), conforme dito anteriormente. Em alguns casos, os/as docentes estrangeiros/as é que são enviados/as para cumprir o programa “presencial” da formação.

O segundo aspeto refere-se à “internacionalização no exterior”, incluindo todas as formas de educação que se desenvolve através do atravessar fronteiras físicas, ou seja, mobilidade de estudantes, investigadores/as e docentes; mobilidade de projetos, programas e provedores, etc. Estes componentes não devem ser considerados mutuamente exclusivos, mas entrelaçados nas políticas e programas governamentais e/ou institucionais locais dos países recetores. Neste caso, há muitas situações em que essa promoção da “internacionalização no exterior” dar-se-á através de acordos bilaterais entre países e/ou através dos convênios educacionais, visto que os governos dos países de origem divulgam

³⁴ Em Portugal, por exemplo, a promulgação do Estatuto do estudante internacional (Decreto-Lei nº 36/2014) revela bem como o Estado português se posiciona em relação a esse mercado emergente. Nos seguintes excertos isso fica bem claro: “A captação de estudantes estrangeiros permite aumentar a utilização da capacidade instalada nas instituições, **potenciar novas receitas próprias**, que poderão ser aplicadas no reforço da qualidade e na diversificação do ensino ministrado, e tem **um impacto positivo na economia**” (grifo nosso).

(e, às vezes, selecionam) as vagas, as bolsas de estudos e outras facilidades que são oferecidas pelos governos e instituições dos países estrangeiros.

Com base no que já foi apresentado, a compreensão da chamada globalização e internacionalização da educação perpassa pela disseminação global das práticas e políticas neoliberais que promovem a educação como uma mercadoria, como também pela reconfiguração da posição do Estado na oferta e financiamento do ensino superior público e de qualidade aos seus cidadãos/ãs e, concomitantemente, a exaltação do autoinvestimento educacional no exterior como uma mais valia para facilitar a inserção do cidadão/ã num mercado cada vez mais competitivo e global. Nesta lógica, as políticas e programas de atração e envio do/a estudante internacional se utilizam da retórica da “mobilidade” como um meio de proporcionar aos/às alunos/as oportunidades de aquisição de habilidades linguísticas e interculturais, conhecimento de mundo (preferencialmente em metrópoles ditas cosmopolitas), formação superior em contextos mais desenvolvidos tecnologicamente, conscientização das questões globais e uma vantagem potencial no mercado de trabalho, conforme já apontamos neste capítulo.

Nessa linha de raciocínio, a chamada “educação global” se alinha ao modelo económico neoliberal produzindo, simultaneamente, instituições de ensino superior internacionais e estudantes internacionalmente móveis (Findlay et al, 2012), pelo que redimensiona as políticas educacionais do ensino superior, os serviços que oferecem e as práticas profissionais dos atores que dela fazem parte. E não só. Redimensiona também a forma como os/as estudantes são impelidos a se tornarem internacionais, mesmo que não saiam de seus próprios países, como já destacamos.

Na seção seguinte exploraremos mais as retóricas que ajudaram a inventar o/a estudante internacional, de forma a contribuir para uma discussão sobre as (i)mobilidades estudantis e as (não)escolhas individuais desses/as estudantes para além dos argumentos que utilizam a globalização e a internacionalização da educação como a única explicação possível.

1.3 Múltiplas imagens dos/as estudantes internacionais: possibilidades emergentes de investigação.

As imagens dos sujeitos que se movem internacionalmente com propósitos educacionais já não estão associadas apenas aos que possuem elevado capital económico capaz de financiar um projeto de educação a curto, médio ou longo prazo (King, et al, 2010;

Waters e Brooks, 2012). Outros atores dão forma às novas experiências de mobilidade estudantil na contemporaneidade. Estes/as podem ser nacionais de países pós-coloniais e pós-socialistas. Podem ser, simultaneamente, encarregados/as de educação de outrem, trabalhadores/as e/ou estudantes. Podem ou não ter bolsa de estudo. Podem se deslocar sozinhos/as ou com a família. Podem ainda ser filhos/as de imigrantes que residem no país onde vão estudar ou serem precursores/as dos fluxos migratórios no seio familiar. Como podem também estar na condição de refugiados/as ou requerentes de asilo (King e Raghuram, 2013; Madge et al, 2015). Além disso, os/as alunos/as diferem de acordo com o nível de estudo, programa de estudo, período para o qual eles se mudam, país de origem e destino, posição social, etc.

De facto, a diversidade de experiências reunidas no termo “estudantes internacionais” sugere o contínuo questionamento sobre a sua utilização e interpretação. Para além da diversidade dos/as protagonistas/as que se enquadram nessa dinâmica referidos acima, precisamos estar atentos/as aos significados latentes dos termos “estudante” e “internacional”. Estes podem encobrir opressões, tensões e privilégios inerentes a um panorama social e político contraditório que impõe regras e leis, as quais são regularmente revisadas tendo em vista o processo de seleção do/a imigrante que está apto (ou autorizado/a) a cruzar fronteiras (King e Raghuran, 2013; Madge et al, 2015, Raghuran, 2013).

Questionar quem é o estudante internacional implica também questionar o que é ser internacional, uma vez que isso não envolve apenas o deslocamento entre fronteiras físicas de diferentes Estados-nação, pois há muitos/as académicos/as que já podem obter um diploma validado por uma instituição estrangeira sem sair do seu país, conforme dito anteriormente.

Como resultado dessas mudanças e da diversidade dos atores que se deslocam (fisicamente ou virtualmente) para fins de estudo, a literatura académica sobre mobilidade estudantil passou a analisar como a figura do “estudante internacional” foi se constituindo a ponto de se tornar objeto de estudo de diversos campos disciplinares. Seja na geografia (Madge et al, 2009; 2015, Raghuram, 2013), na sociologia (Dall’Alba e Sidhu, 2015; Sidhu, 2006), na antropologia (Amit, 2010; Valentin, 2015; Olwig e Valentin, 2014), nas ciências da educação (Nada, 2017) ou na psicologia (Wilks e Neto, 2016), as pesquisas sobre estudantes internacionalmente móveis vem contribuindo para um redimensionamento conceptual sobre as migrações internacionais (Findlay, 2012; Raghuram, 2013).

A partir da literatura consultada verificamos que a figura do/a estudante internacional não se legitimou de forma consensual, mas foi sendo validada à medida em que era atribuída

maior importância a esse grupo em um contexto de mudanças neoliberais para a educação global no final da década de 1990, no qual se criava a ideia de que ser internacionalmente móvel era uma oportunidade para frequentar prestigiados centros acadêmicos e, ao mesmo tempo, aproximar-se dos mercados de trabalho cada vez mais globalizados (Lewis, 2011; O'Brien, 2012; OCDE, 2017), como destacamos anteriormente.

Por sua vez, o número crescente dos fluxos internacionais de estudantes no alvorecer do século XXI também colaborou para uma maior visibilidade desse grupo que emergia como tendência migratória nos relatórios de organizações internacionais, tais como a OCDE, a UNESCO e a *International Organization for Migration* (IOM).

Sobre este aspeto, King e Raghuram (2013) esclarecem-nos que, de entre as publicações relevantes que distinguiram aquele grupo no cenário diversificado das migrações internacionais, há dois documentos que reconheceram a importância da mobilidade estudantil. O primeiro refere-se ao relatório sobre tendências migratórias de 2001 da OCDE, no qual continha um capítulo sobre a mobilidade estudantil nos países membros da referida organização (Parte II do relatório, intitulada “*Student Mobility Between and Towards OCDE Countries: a Comparative Analysis*”). E o segundo refere-se à publicação da OIM “*World Migration: Managing Labour Mobility in the Evolving Global Economy*” de 2008 que destina um capítulo sobre mobilidade estudantil, internacionalização do ensino superior e migração qualificada.

Além destas duas publicações, Verbik e Lasanowski (2007) referenciam uma outra: a “*Global Education Digest*” de 2006 da UNESCO, na qual foi introduzido o conceito de estudantes internacionalmente móveis. Esta foi a solução encontrada para diferenciar o/a “estudante internacional” do/a “estudante estrangeiro/a”, uma vez que a ampla variedade de definições em sistemas educacionais de todo o mundo dificultava a análise comparativa da mobilidade entre países, uma preocupação anunciada também no relatório da OCDE de 2001³⁵. Além disso, a estratégia adotada pela UNESCO na referida publicação de 2006

³⁵ Uma das preocupações identificadas no relatório da OCDE (2001) foi o enquadramento dos/as estudantes estrangeiros/as pelos países-membros. Não havia um consenso entre os países, geralmente esses/as estudantes eram identificados com base na nacionalidade, em outros casos, era pelo país de nascimento, domicílio anterior, etc. A aplicação de critérios de classificação aos países não era uma tarefa fácil, já que havia algumas incongruências relacionadas às diferenças entre as políticas adotadas por esses países no que se refere à obtenção da nacionalidade. Por exemplo, os/as filhos de migrantes não naturalizados podem ter vivido há muito tempo no país anfitrião (alguns nascem lá) o que, a priori, não justifica anexá-los ao seu país de origem ou de seus pais para medir a proporção de estudantes que vão para o exterior para fins de educação. Este viés é acentuado pelo facto de que a maioria dos países considerados não conseguia distinguir, entre os/as estudantes estrangeiros/as, aqueles/as que possuem uma autorização de residência permanente ou adquiriram a nacionalidade do país anfitrião (que poderia ser descrito como “estudantes nacionais”) e aqueles que possuem

facilitava uma compreensão mais ampla das tendências da mobilidade mundial (Verbik e Lasanowski, 2007).

Passou-se, então, a definir o/a estudante internacional como aquele/a que sai do país ou território de origem e viaja para fins de estudo³⁶. Uma definição que se mantém até hoje nas publicações das supracitadas organizações internacionais.

Por sua vez, os/as estudantes são classificados/as como estrangeiros/as quando não são cidadãos/ãs do país onde realizam suas formações académicas. Isto inclui os/as estudantes internacionais, bem como outros estudantes que são residentes permanentes, mas não possuem a nacionalidade do país anfitrião, como, por exemplo, jovens de segunda ou terceira geração das famílias de imigrantes sem a nacionalidade do país que nasceram (OCDE, Pisa, 2016).

Apesar desta validação terminológica, cada país que envia dados para UNESCO sobre seus/suas estudantes internacionais tem autonomia para estabelecer outros critérios de diferenciação entre ser internacional e ser estrangeiro. Em Portugal, por exemplo, o Decreto-Lei nº 36/2014 que visa regular o estatuto do estudante internacional assim o define: é aquele/a inscrito/a em algum ciclo de estudo do ensino superior que não tenha a nacionalidade portuguesa. Todavia, não se enquadram nesta definição: os/as nacionais de um Estado membro da União Europeia; os/as nacionais de países terceiros que residem em Portugal há mais de dois anos, de forma ininterrupta; e aqueles/as que estão em regime de mobilidade internacional para realização de parte de um ciclo de estudos de uma instituição de ensino superior estrangeira com quem a instituição portuguesa tenha estabelecido acordo de intercâmbio (ou seja, mobilidade de crédito- ver nota de rodapé acima).

Relativamente aos/às estudantes estrangeiros/as em Portugal estão incluídos tanto os/as estudantes *Erasmus*, provenientes de outros países-membros da União Europeia, como os/as estudantes (internacionais) de países terceiros, os quais estão representados por alunos/as brasileiros/as, nacionais dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa³⁷ e de

uma autorização de residência provisória. Na Noruega, por exemplo, a classificação “estrangeiro” é definida com base no local de nascimento e não no país de residência.

³⁶ King e Raghuram (2013) chamam atenção para a questão da duração do período de estudo no exterior, uma vez que de entre os/as estudantes internacionais há aqueles/as que ficam no país estrangeiro por menos de um ano, ou seja, aquele/a que faz uma **mobilidade de crédito**, no qual a estadia no exterior faz parte de um programa de estudo que só é completado quando o aluno retorna à instituição de origem (*Erasmus*, por exemplo); por outro lado, há estudantes internacionais que ficam mais de um ano para realização de um programa completo de estudo, a isso chama-se **mobilidade de grau ou de diploma**. Há também um terceiro tipo de mobilidade, menos formalizada, que envolve vários deslocamentos voluntários ou obrigatórios de menor duração, como, por exemplo, cursos de verão, viagens de campo, etc. (grifo nosso).

³⁷ Fazem parte deste grupo: Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique São Tomé e Príncipe, e mais recentemente, Guiné Equatorial.

Timor-Leste, além de outros países com menor representatividade de matrículas (DGES, 2017; Oliveira e Gomes, 2016; Pedreira, 2013). Atente-se ao facto de quê se os nacionais de países terceiros se enquadrarem nos critérios supramencionados (Decreto-Lei nº 36/2014) além de serem classificados como estudantes estrangeiros, são também considerados estudantes internacionais. É o caso, por exemplo, dos nacionais angolanos/as, brasileiros/as, cabo-verdianos/as, guineenses ou moçambicanos/as que residem em Portugal há menos de dois anos e querem realizar um programa educacional completo (licenciatura, mestrado ou doutoramento).

A título de comparação com o caso português, no Reino Unido os/as estudantes são considerados/as internacionais se estiverem no país principalmente com o objetivo de estudar ou são filhos/as de pais que não possuem status de residente. A categoria estudante internacional também inclui cidadãos do Reino Unido que estiveram fora do Espaço Económico Europeu³⁸ nos últimos três anos, mas voltaram para o Reino Unido principalmente para fins educacionais (Madge et al, 2015).

O que verificamos com esses exemplos é que a categoria “estudantes internacionais” inclui uma variedade de estudantes com diferentes *status* de imigração e nacionalidades (Madge et al, 2015). Conforme dito anteriormente, esses regulamentos são periodicamente revisados tendo em vista as considerações políticas relativas à migração no que diz respeito à extensão da permanência do/a imigrante, as condições de empregabilidade e os direitos à alteração de residência no país recetor, entre outros. Nestas circunstâncias, devemos considerar que os limites da categoria “internacionais” são porosos, mudam com o tempo e de acordo com as políticas migratórias instituída pelos países recetores (Madge et al, 2009; 2015).

Com muitas e variadas dinâmicas de mobilidade a acontecer numa frequência cada vez mais acelerada, somado às restrições de entrada e permanência do/a imigrante em uma conjuntura política e social na qual os discursos populistas e nacionalistas vão sendo reforçados pela extrema direita de alguns dos países mais ricos do globo (Bhandari, 2017), os/as estudantes internacionais também estão se tornando alvos de crescente desconfiança (Bass, 2010; King e Raghuram, 2013). É importante considerar isto, principalmente quando

³⁸ Com a saída do Reino Unido da Comunidade Europeia esses critérios provavelmente irão ser revisados. Em 23 de junho de 2016, os cidadãos britânicos votaram a favor da saída do Reino Unido da União Europeia. Em 29 de março de 2017, em conformidade com o artigo 50.º do Tratado de Lisboa, o Reino Unido notificou formalmente o Conselho Europeu da sua intenção de se retirar da UE. O Reino Unido decidiu sair em 29 de março de 2019 (para outras informações consultar o site oficial da União Europeia: <https://europa.eu>).

realizarmos pesquisas com estudantes internacionais que apresentam “marcadores” de diferenciação que os/as colocam em situação de maior vulnerabilidade, como, por exemplo, estudantes muçulmanos em países no qual os comportamentos xenofóbicos dos nacionais tornam-se comuns após sucessivos ataques terroristas.

Há de se considerar também que enquanto imigrantes “qualificados/as” ou em vias de qualificação no país anfitrião, esses/as estudantes podem ser desejados/as ou indesejados/as. Eles/as são desejados/as quando são associados/as a um grupo promissor para substituir os/as trabalhadores/as altamente qualificados que estão emigrados/as ou são vistos como potenciais substitutos de trabalhadores reformados de uma Europa envelhecida (Góis e Marques, 2014).

De notar que no relatório sobre as tendências migratórias elaborado pela OCDE em 2001, mencionado anteriormente, o/a estudante estrangeiro/a é frequentemente relacionado ao trabalhador/a em potencial que pode contribuir para o desenvolvimento tecnológico e científico do país recetor. Encontramos nesse relatório a seguinte afirmação: “A mobilidade dos estudantes é um fluxo potencial de trabalhadores qualificados, seja no curso de seus estudos ou no recrutamento subsequente” (OCDE, 2001). Além disso, a internacionalização dos estudantes no ensino superior pode permitir outras escalas económicas nos sistemas educacionais (por exemplo, desenvolvimento de novos ramos) e recursos adicionais para financiá-los. Note-se que para os/as estudantes estrangeiros/as em proporções significativas também tem um impacto na vida da economia local (consumo, alojamento, etc.).

Por outro lado, esses/as estudantes podem ser indesejados/as quando, por exemplo, não apresentam capacidades de integração ou quando rompem com o projeto migratório educacional que os/as fizeram entrar no país de destino, tornando-se uma população de risco que nada contribui para o desenvolvimento económico do país anfitrião (Bass, 2010; Neilson, 2009).

Diante desse cenário contraditório, essa mobilidade é continuamente questionada: eles/as são realmente estudantes ou são trabalhadores/as? Em que medida a formação no estrangeiro é o principal objetivo desta mobilidade? Em que condições as intenções de retorno dão lugar a intenção de residir permanentemente no exterior? Como estudantes com grande potencial académico-científico podem ser estimulados/as a permanecer no país recetor? Ou, inversamente, como é possível ter maior controle e fiscalização sobre os/as estudantes estrangeiros/as que não cumprem as obrigações cívicas e institucionais que lhe são delegadas?

Todos estes aspetos devem ser levados em consideração nas pesquisas sobre mobilidade estudantil, pelo que é fundamental perceber como essas matrizes de inclusão e exclusão em torno da figura do/a “estudante internacional” podem desencadear privilégios e opressões a grupos e indivíduos que participam da dinâmica migratória atual. De facto, enquanto uma tendência migratória recente (Olwig e Valentin, 2014), a migração/mobilidade internacional estudantil é, sem dúvida, um campo fértil de investigação a ser explorada.

Nestas condições, a mobilidade estudantil passa a ser objeto de análise fundamental para a compreensão mais ampla das narrativas centrais que dão consistência e coerência à dimensão circulatória dos fenómenos migratórios contemporâneos (Diminescu, 2008) e à ênfase emergente em culturas de mobilidades diferenciadas (Findlay et al, 2012; Findlay, 2010; King e Raghuram, 2013, Raghuram, 2013). Todavia, é preciso ter cautela nas pesquisas sobre mobilidade estudantil para evitar análises que propõem falsas dicotomias como, por exemplo, pensar que a mobilidade estudantil é desconectada de outros tipos de migração (Findlay et al, 2012) ou analisada apenas por um viés teórico.

De acordo com Raghuram (2013), a migração estudantil foi analisada, por um longo tempo, como parte da tomada de decisão individual cujo objetivo era adquirir uma educação internacional, tendo sido tradicionalmente explicado pela perspectiva da teoria do capital humano. De acordo com essa perspectiva, um indivíduo escolhe migrar se (e somente se) isso significar adquirir uma experiência vantajosa ou diploma (capital escolar) que melhorará os ganhos futuros (ver também Riaño e Piguet, 2016). Este modelo bastante simplista de custo-benefício foi recentemente desafiado por novas teorias.

A perspectiva do transnacionalismo, por exemplo, ofereceu uma maneira de teorizar sobre as conexões entre lugares e pessoas em espaços que vão além do território físico, desestabilizando, assim, a noção de migração como um sentido geral de linearidade (Portes, 2003; 2010; Góis, 2008).

Muitas pesquisas que adotam uma perspectiva transnacional oferecem-nos uma outra maneira de pensar sobre os movimentos migratórios para além da visão simplista de custo-benefício. Brooks e Everett (2008), esclarecem-nos que alguns estudantes que migram com fins educacionais fazem desse projeto migratório um projeto de vida. Em alguns casos, consideram o estudar no exterior como a etapa inicial para uma mobilidade de longo prazo. Ainda mais quando há outros familiares já envolvidos na dinâmica migratória.

Waters e Brooks (2012), por sua vez, argumentam que os/as estudantes internacionais continuam a se mover entre os países que enviam e os que recebem, mesmo

depois de concluírem suas formações acadêmicas. Para esses autores, a mobilidade dos estudantes é em si mesma resultante de uma incorporação dos processos mais longos de conexão transnacional.

Outras descobertas empíricas vêm apresentando outros tipos de perfis de estudantes. A análise de Anthias (2008), por exemplo, sobre imigrantes de Bangladesh para o Reino Unido conclui que nem todos os/as estudantes que migram para estudar têm o privilégio de classe. Alguns estudantes de origem menos favorecidos migram por não terem conseguido cumprir os limiares de qualidade acadêmica para a entrada no ensino superior em seu próprio país, pelo que recorrem às facilidades de acesso ao ensino superior oferecido por instituições internacionais e, em alguns casos, se beneficiam com os convênios ou acordos bilaterais entre os países de origem e de destino.

Em se tratando de imigrantes estudantis oriundos de territórios que já foram colonizados, como dissemos anteriormente (Olwig e Valentim, 2014), vale ressaltar que antes da “massificação” da internacionalização do ensino superior, os/as estudantes eram, comumente, membros de uma elite que tendiam a realizar formação superior em seus antigos centros imperiais, uma vez que a formação de quadros técnicos requeria uma formação de acordo com as heranças educacionais coloniais. É uma lógica que pode explicar o porquê de muitos estudantes que selecionam a França como destino de estudo, por exemplo, são provenientes das nações francófonas das antigas colônias francesas em África (Raghuram, 2013). Ou muitos estudantes da África lusófona escolherem Portugal como país de destino.

Mais recentemente, com a entrada de estudantes de classe social menos favorecida, alguns teóricos que seguem as linhas orientadoras dos estudos pós-coloniais, passaram a analisar essa dinâmica como uma forma de os antigos centros imperiais usarem suas influências sobre as ex-colônias para originar estudantes internacionais e preservar suas dependências hegemônicas (Raghuram, 2013). No entanto, há várias outras possibilidades de análise para essa “escolha”. No capítulo 3, desta tese, vamos ampliar essa discussão, utilizando como exemplo a relação entre os nacionais dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e Portugal.

Nesse cenário em que os/as estudantes internacionais estão constantemente negociando autorizações de entrada, permanência, alojamentos e bom aproveitamento escolar no país recetor temos que considerar também a multiplicidade de situações que os/as estudantes podem se envolver, seja nas suas participações em variados projetos educacionais, como, por exemplo, associações de estudantes, programa *Erasmus* (podendo fazer uma “mobilidade dentro de outra mobilidade”), *tunas* estudantis, eventos acadêmicos

e/ou culturais, desporto, etc; ou em projetos de empregabilidade, haja vista que as perspetivas económicas de um país pode influenciar os interesses dos/as estudantes em refazer os seus projetos migratórios e desenvolver uma trajetória móvel de empregabilidade internacional.

Por outro lado, temos que considerar que a escolha do destino educacional pelo/a estudante pode ser condicionada pelos critérios de admissão no centro de ensino almejado. Mesmo quando há acordos bilaterais ou convénios entre instituições, os futuros académicos precisam comprovar que dominam a língua do país de destino e, em alguns, casos, conhecimentos gerais da história e cultura nacional³⁹, para além das competências escolares de acesso ao ensino superior do país anfitrião. Porém, nem sempre essa seleção é criteriosa, pelo que muitos estudantes podem apresentar grande desfasamento escolar em relação aos estudantes nativos do país recetor (ver Seabra et al, 2016).

Todas essas situações possíveis demonstram olharmos para o fenómeno “migração/mobilidade estudantil” não apenas pela lente da caracterização sociodemográfica dos/as estudantes internacionais, ou uma lente que considere apenas o/a “legítimo/a” estudante, ou seja, um sujeito imaginado, um migrante desejável e de livre movimento, mas importa considerar o complexo sistema socioeconómico e político que promove as (i)mobilidades estudantis contemporâneas e a migração não apenas como uma escolha consciente, mas um movimento que acontece de forma imposta e moldada a partir de modelos económicos que transforma a educação em uma mercadoria negociável.

Ao longo deste capítulo, tivemos a intenção de explorar as várias possibilidades de compreensão do fenómeno migração/mobilidade estudantil internacional, explorando a ampla literatura académica que analisa esse fenómeno.

Discorremos também sobre a exaltação do internacional e tentamos explorar as retóricas que fundamentam a invenção do estudante internacional. De uma forma resumida, exploramos uma vasta literatura que nos possibilitou formar um quadro orientador sobre a complexa relação entre globalização e internacionalização da educação, e, mais especificamente, internacionalização do ensino superior. Como também nos permitiu distinguir conceitualmente o estudante internacional do estudante estrangeiro.

Em linhas gerais, a mobilidade internacional estudantil enquanto um fenómeno contemporâneo no qual estão envolvidos diversos fatores de ordem política, económica e cultural deve ser analisada para além do processo mais amplo de internacionalização da

³⁹ Sobre políticas de integração pré-admissão ver Raghuram, 2013.

educação superior e da globalização. Podemos, por exemplo, olhar essas mobilidades como um indicador de discursos, práticas, identidades, conflitos e contestações na compreensão das questões ligadas ao gênero, a classe social e a etnia, por exemplo (Uteng e Cresswell, 2008). Este é um dos temas a ser abordado no próximo capítulo.

II. Romper Fronteiras: Ampliando a Discussão sobre Gênero e Migração.

Em um contexto no qual o fluxo internacional de pessoas em todo o mundo vem crescendo progressivamente⁴⁰, somos frequentemente confrontados/as com notícias em torno das políticas migratórias e das leis que são regularmente alteradas tendo em vista às necessidades de revisão dos documentos oficiais que autorizam e/ou impedem o livre trânsito de pessoas entre países.

Através da imprensa internacional, acompanhamos, por exemplo, as mudanças realizadas pelo governo dos Estados Unidos em 2017⁴¹ que aprovou a restrição da entrada de algumas nacionalidades (de maioria muçulmana) com o argumento de combate ao terrorismo. Acompanhamos também, pelos *media*, a aprovação da lei do asilo na Dinamarca em 2016⁴² em que uma das medidas consistia na confiscação de bens daqueles/as que requeriam asilo no país. Também temos vindo a acompanhar a mudança que o Reino Unido começou a fazer em sua legislação direcionada aos migrantes para regularizar os cidadãos europeus residentes com a saída deste país da União Europeia.

No contexto português, as mudanças na legislação que direcionam ações voltadas para os/as imigrantes⁴³ teve várias repercussões mediáticas nos últimos anos. Destacamos aqui uma problemática trazida pelo jornal português “Público”, referente à geração de portugueses “imigrantes” a viver em Portugal⁴⁴. Numa reportagem publicada em 13 de novembro de 2016 a jornalista Joana Gorjão Henriques descreve a problemática de descendentes de africanos/as que nasceram e vivem em Portugal mas nunca conseguiram a nacionalidade portuguesa, pelo que se evidencia, na referida peça jornalística, as

⁴⁰ De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU, 2017), no ano 2000 havia 173 milhões de pessoas a viver fora de seu país de origem. Em 2010 esse número subiu para 220 milhões e em 2017 registou-se o total de 258 milhões de migrantes internacionais. Desta quantidade, mais de 60% de todos os/as migrantes internacionais vivem em Ásia (80 milhões) ou na Europa (78 milhões). A América do Norte hospedou o terceiro maior número de migrantes internacionais (58 milhões), seguido por África (25 milhões), América Latina e Caribe (10 milhões) e Oceânia (8 milhões). Relativamente a variável sexo, as mulheres correspondem a um pouco menos da metade de todos os migrantes internacionais, o equivalente a 48% em 2017. Todavia, as mulheres migrantes superam em número os migrantes do sexo masculino na Europa, América do Norte, Oceânia, América Latina e o Caribe, enquanto em África e em Ásia, particularmente Ásia Ocidental, os migrantes são predominantemente homens (ONU, 2017).

⁴¹ Consultar reportagens na íntegra em:

https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/25/internacional/1506302181_912485.html;

<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2017/06/1896095-suprema-corte-libera-parte-do-veto-a-entrada-de-musulmanos-nos-eua.shtml>.

⁴² <https://www.dn.pt/mundo/interior/dinamarca-vota-reforma-da-lei-de-asilo-que-permite-confiscar-bens-a-migrantes-4997733.html>

⁴³ Para acompanhar as últimas alterações da Lei n.º 23/2007, de 4 de julho, que aprova o regime jurídico de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território nacional sugerimos consultar o endereço eletrónico <http://www.imigrante.pt/PagesPT/Legislacao.aspx>

Ver também <http://www.esquerda.net/artigo/foi-publicada-nova-lei-da-imigracao/50141>

⁴⁴ Reportagem completa disponível em: <https://www.publico.pt/2016/11/13/sociedade/noticia/a-geracao-de-portugueses-imigrantes-a-viver-em-portugal-1749977>

difficultades de filhos e filhas de imigrantes que, mesmo sem conhecer o país de origem dos pais, são obrigados/as a se registarem com a nacionalidade de seus genitores, situação que demonstra que o nascimento e a longa permanência em Portugal não são condições necessárias para serem nacionais deste país.

Todas as situações exemplificadas acima revelam como as ações em torno de quem pode ou não pode ser residente em um país estrangeiro (ou mesmo adquirir a nacionalidade) está imbuído de arbitrariedades. Ou seja, muda conforme interesses económicos, fatores geopolíticos e o estatuto social de quem está a requerer a autorização de residente ou a nacionalidade.

Olhar para essa realidade não é, simplesmente, corroborar tendências e classificações que vem sendo anunciadas em dados estatísticos e discursos políticos nos últimos anos, mas é identificar como essas tendências (e hipocrisias políticas) vem sendo analisadas e teorizadas. Nestas condições, faz-se necessário contextualizar como a literatura académica e os documentos oficiais de organizações internacionais vem construindo um universo semântico em torno da figura do/a migrante de acordo com o género, a origem nacional, a etnia, a raça, a classe social e a orientação religiosa. Isto nos ajuda a entender como, porquê e por quem as diferentes categorizações dos/as migrantes foram e são criadas, mantidas e implementadas em leis, regulamentos e, muitas vezes, naturalizadas e essencializadas.

Esse enquadramento serve de ponto de partida para explorarmos aquilo que se tem dito sobre os/as migrantes. Interessa-nos perceber, primeiramente, como as categorizações atribuídas aos/as migrantes vão sendo construídas em termos discursivos e, em seguida, enfatizar à relação entre migração e género, já que este foi um dos pontos transversais presente na investigação que realizamos.

Este capítulo procura, portanto, obter uma compreensão mais aprofundada sobre as categorizações dos/as migrantes e as suas localizações sociais. Pretende também apresentar os determinantes da migração feminina atual, fazendo uma imersão na literatura académica que aborda o género e a sua visibilidade nos estudos migratórios.

2.1 Quando uma rota se fecha, outra pode se abrir: categorizações em torno do/a migrante.

Muitos teóricos sugerem que olhemos para as categorizações que são atribuídas aos/as migrantes a partir das suas localizações sociais. Sugerem que olhemos também para as necessidades dos países recetores e circunstâncias geopolíticas que promovem ou

dificultam as mobilidades físicas de pessoas (Baganha, 2005; Castles, 2010; Góis, 2008; King et al, 2012; Schrover e Moloney; 2013).

Relativamente às necessidades dos países recetores, Schrover e Moloney (2013) argumentam que o rápido crescimento económico nos países do noroeste da Europa entre 1945 e 1975 levou à migração de trabalhadores convidados ou *guestworkers*. Segundo as autoras, países como a Áustria, a Bélgica, a Dinamarca, a Alemanha, o Luxemburgo, a Suécia e os Países Baixos recrutaram ativamente trabalhadores/as convidados/as, enquanto que os países do sul da Europa forneceram mão-de-obra⁴⁵.

Outro exemplo apresentado por Schorever e Moloney (2013) refere-se ao aumento do número de mulheres migrantes em Singapura⁴⁶ nos finais do século XX. Para as investigadoras, esse aumento é resultado de um programa instituído pelo governo daquele país para regularizar as empregadas domésticas estrangeiras, muitas delas oriundas das Filipinas, Indonésia, Índia, Birmânia, Sri Lanka, Índia e Bangladesh. Na análise das autoras isso não significa necessariamente que o número real de trabalhadoras domésticas migrantes tenha aumentado. Mas a divulgação desse “aumento” é resultado da política de combate à exploração de trabalhadores/as domésticos estrangeiros/as, pelo que o registo das imigrantes fazia parte desse esforço.

Relativamente à realidade portuguesa destacamos o movimento iniciado na década de 1960, o qual visava o recrutamento de mão-de-obra oriunda, em grande parte, do seu antigo império colonial, a exemplo de outros países europeus. Nestas condições, trabalhadores/as africanos/as, na sua maioria cabo-verdianos⁴⁷ do sexo masculino, foram recrutados como mão-de-obra de substituição, uma maneira de permutar a mão-de-obra local emigrada para outros países europeus ou que foram para a guerra colonial (Baganha, 2005; Góis, 2008; Padilha e Ortiz, 2012).

Padilha e Ortiz (2012) ao analisar os fluxos migratórios em território português apresenta-nos um interessante panorama de como Portugal vem alterando suas leis para atender às diretivas europeias de regularização de imigrantes, ao mesmo tempo que lida com

⁴⁵ Cerca de 70% desses *guestworkers* recrutados para aqueles países eram homens. E nos países da Europa Oriental 85% dos trabalhadores convidados recrutados eram do sexo masculino, na sua maioria oriundos de Cuba, Moçambique e Vietnam.

⁴⁶ Como resultado, a população de trabalhadores domésticos migrantes desse país passou de 5.000 em 1978 para 150.000 em 2005 (Human Rights Watch, 2005). As mulheres que migraram para Singapura como trabalhadores domésticos antes de 1978 não foram registadas (Schorever e Moloney, 2013).

⁴⁷ “Os trabalhadores cabo-verdianos inseriram-se nos sectores da economia que, à época, mais carentes estavam de mão-de-obra, designadamente, no sector da construção civil e obras públicas e, de forma maioritária concentraram-se na Área Metropolitana de Lisboa (AML)” (Góis, 2008, p. 12). Iremos ampliar essa discussão no Capítulo 3 desta tese.

a saída de seus nacionais para países que oferecem melhores condições de trabalho. Nesse contexto, Portugal, enquanto um país de emigrantes e imigrantes⁴⁸, reformula as suas leis de imigração levando em consideração as consequências do fenómeno migratório em seu território e não tendo em vista a previsão e antecipação desses movimentos⁴⁹.

Pensemos também na questão da nupcialidade (matrimónio ou união de facto) entre estrangeiros/as e nacionais. Em muitos países, sobretudo os do continente europeu e norte-americano, questionou-se de que forma a fraude matrimonial podia estar vinculada à ilegalidade dos migrantes. “A questão colocou-se a partir do momento em que se multiplicou a convicção de que redes e agentes supostamente ligados ao universo do tráfico de seres humanos estariam a consolidar estratégias de legalização e de obtenção de nacionalidade através dos chamados casamentos brancos ou por conveniência” (Raposo e Togni, 2009, p.18).

A descoberta de redes ilegais de casamento por conveniência fez despoletar nos meios de comunicação social de massa e nos discursos de instituições de fiscalização, a imagem do/a imigrante interessado/a neste comportamento ilícito, contribuindo, desta forma, para a imagem negativa do/a imigrante, principalmente quando eram imigrantes do sexo feminino oriundos de países subdesenvolvidos que se casavam com nacionais de países desenvolvidos (Ferreira e Ramos, 2011; Raposo e Togni, 2008).

Por sua vez, o recente aumento do número de deslocamentos forçados nas fronteiras internacionais tem vindo a acrescentar novos repertórios interpretativos em torno do/a refugiado/a⁵⁰, trazendo à tona debates acerca da ilegalidade dos/as imigrantes e da segurança dos Estados-nação. Neste cenário complexo, em que se falam em “crise migratória”, reivindicam-se indicadores fiáveis de classificação de quem é o/a legítimo/a refugiado/a e

⁴⁸ Segundo o Observatório das Migrações (2017), em 2016 Portugal registou 38.273 emigrantes permanentes e 29.925 imigrantes permanentes, assumindo um saldo migratório negativo.

⁴⁹ Ou seja, a política de regulação dos fluxos foi, independentemente do discurso político, desde o seu início até hoje, uma política reativa, a qual “reconheceu sucessivamente a falência dos mecanismos de regulação que implementou e se vê, por isso mesmo, na contingência de lançar amnistias gerais ou parciais para esvaziar as bolsas de imigrantes ilegais que se vão sucessivamente formando” (Baganha, 2005, p. 38). Ampliaremos essa discussão no capítulo 3 desta tese.

⁵⁰ No final de 2016, o número total de refugiados e requerentes de asilo no mundo era estimado em 25,9 milhões, representando 10,1% de todos os migrantes internacionais. As regiões em desenvolvimento receberam 82,5% dos refugiados e requerentes de asilo do mundo. Desse total, a Turquia registou a maior população de refugiados, hospedando cerca de aproximadamente 3,1 milhões de refugiados e requerentes de asilo. O país experimentou o aumento mais significativo na população de refugiados/as desde 2000, quando recebeu mais de 3.000 refugiados/as. O segundo maior país de asilo foi a Jordânia, que hospedou cerca de 2,9 milhões de refugiados/as, seguido pelo Estado da Palestina (2,2 milhões), pelo Líbano (1,6) e pelo Paquistão (1,4 milhão). Alemanha (1,3 milhões) e Uganda (1,2 milhões). Ao todo, estes países hospedaram mais de um milhão de refugiados/as (ONU, 2017).

o/a legítimo/a requerente de asilo, ocasionando novas categorizações e tipologias em torno daquele e daquela que se encontra nessa situação e, consequentemente, faz com que surjam novas leis e regulamentos que dão validade e legitimidade aos estatutos migratórios atribuídos em prol da segurança e bem-estar dos nacionais dos países que mais recebem esses tipos de migrantes, tal como vimos no exemplo da Dinamarca e a sua lei do asilo na parte introdutória deste capítulo.

No contexto português, por exemplo, o relatório mais recente do Observatório das Migrações referencia a mudança no perfil de quem está a entrar em Portugal da seguinte forma:

se até meados da década passada as principais razões de entrada ou de solicitação de entrada no país eram de natureza laboral (para exercício de uma atividade subordinada principalmente), nos últimos anos – também por força da situação da economia portuguesa e do decréscimo das oportunidades de trabalho nos setores económicos onde os imigrantes tendiam a inserir-se – os fluxos de entrada passaram a estar associados principalmente ao estudo e ao reagrupamento familiar (Observatório das Migrações, 2017, s/n).

Não obstante, estamos a acompanhar atualmente um debate na Europa (e mais especificamente em Portugal)⁵¹ que envolve a atração de migrantes economicamente ativos. O recurso à chamada “migração de substituição” é uma das estratégias que muitos países europeus estão a adotar. Esta estratégia consiste em atrair contingentes de imigrantes com uma estrutura etária viável e com níveis escolares mais favoráveis com a intenção de reverter o problema do envelhecimento da população autóctone (Abreu e Peixoto, 2009). Em outras palavras, o termo “migração de substituição” corresponde ao volume de migrantes necessário para compensar o decréscimo da natalidade e evitar a progressão do declínio da população económica ativa e o envelhecimento populacional (Góis e Marques, 2014; ONU, 2000).

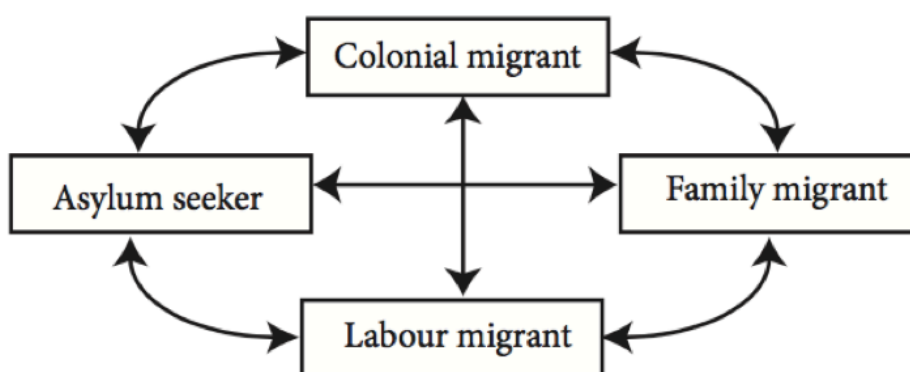
Uma das possibilidades nessa política de “substituição” é poder “reter” os/as estudantes estrangeiros/as do ensino superior, estimulando-os/as a permanecer no país onde obtém diplomação superior, fazendo-os/as participar do sistema de produção da sociedade

⁵¹ Esse debate está a ser colocado nos *media* portuguesas. De notar que em Portugal há um grande número de portugueses altamente qualificados emigrados, daí a polémica do assunto. Atrair estrangeiros ou melhorar as condições de trabalho em solo português para que seus nacionais possam retornar? Consultar mais em: <https://www.publico.pt/2017/05/18/sociedade/noticia/portugal-precisa-de-mais-imigrantes-e-menos-emigrantes-1772476>; <http://www.dn.pt/sociedade/interior/portugal-precisa-de-75-mil-novos-imigrantes-adultos-por-ano-8494085.html>; PORTUGAL PRECISA DE MAIS IMIGRANTES PARA NÃO ENCOLHER – Público, 18 de maio de 2017.

recetora. Os chamados imigrantes altamente qualificados é um dos alvos desse empreendimento, pelo que acrescenta uma nova distinção do estatuto migratório (ver Góis e Marques, 2014).

Todas essas circunstâncias ocasionam a mudança de categorizações e colaboram, muitas vezes, para que migrantes se movam através e entre categorias (Schorever e Moloney, 2013). Nestas condições, é válido considerarmos que as vantagens e as desvantagens em torno do enquadramento do/a migrante, de acordo com a legislação de cada país, podem promover o movimento dos/as migrantes entre categorias (ver Figura 1).

Figura 1- Movimentos dos/as migrantes entre categorias.



Fonte: Adaptado de Schorever e Moloney, 2013.

Nesta lógica interpretativa, se a maneira mais fácil de entrar em um país é através do visto de estudante, porque não o fazê-lo? Ou se os atentados terroristas são promovidos por determinadas “nacionalidades e/ou grupos étnicos” porque não usar essa justificação para impedir essas nacionalidades e/ou grupos religiosos e étnicos de entrar no país?

São nestas condições que faz sentido afirmar que quando uma rota se fecha, outra pode se abrir. Logo, o campo discursivo sobre migração e migrantes ajusta-se e é ajustado pelas categorizações que lhes são atribuídas dentro de um contexto histórico-social-político contraditório e complexo, pelo que ajuda a criar rótulos e estigmatizações em torno dos/as estrangeiros/as que protagonizam os fluxos migratórios.

Neste cenário, não podemos desconsiderar que há uma clara distinção baseada no género, na etnia, na raça e na origem nacional. Para compreendermos melhor de que forma essas dimensões repercutem nos enquadramentos dos/as migrantes, faremos a seguir uma ampla discussão sobre a relação género e migração.

2.2 Género e Migração: olhares teóricos a partir de múltiplos contornos analíticos.

Esta seção está organizada em seis partes. Cada uma das partes aborda o género tendo em vista: o seu significado e a construção do debate teórico e político sobre as questões de género; o género e a teoria da interseccionalidade; as localizações sociais na perspetiva das geografias de poder de género; o género como elemento discursivo de diferentes atores sociais; e a feminização da migração.

2.2.1 Género: uma breve apresentação.

Aparentemente o debate sobre género ganhou uma projeção discursiva que ultrapassa os muros da academia e da linguagem que antes se restringia aos movimentos feministas. Hoje é muito comum vermos esse “debate” em propagandas publicitárias, nas redes sociais online, em festivais de música e cinema e em campanhas políticas. Exalta-se a diferença, a resistência, a luta contra a cultura patriarcal e machista, o empoderamento das mulheres e a eliminação das múltiplas formas de opressão e discriminação. Não obstante, o apelo à necessidade de mudança social e combate às estruturas de dominação parece se fortalecer com a divulgação mediática das manifestações, campanhas e agendas políticas em prol do respeito ao diferente e da defesa dos direitos humanos.

Sem dúvida, muitas dessas manifestações ou campanhas redimensionam os significados associados às múltiplas discriminações sociais e trazem para o debate público questões que, ou não existiam, ou eram silenciadas, tais como as assimetrias de género, a exploração sexual, a heteronormatividade⁵², o assédio sexual, a violência baseada no género, a feminização da migração e tantas outras. De facto, a visibilidade que as questões de género estão a ter atualmente são inegáveis.

Mas será que a ampla utilização de expressões ligadas à defesa da igualdade de género e combate do feminicídio, do sexismo e da homofobia, comumente estampados em cartazes, t-shirts, peças jornalísticas, artigos de opinião e textos literários, estão a ser suficientes para reduzir ou eliminar as várias formas de discriminação e assimetrias de género?

⁵² De acordo com Grave (2016, p.8) “O termo *heteronormatividade* foi proposto por Michael Warner (1991). Trata-se de um conjunto de prescrições de regulação e controlo, inscritas nos processos sociais, o fundamento social contemporâneo, a norma das relações humanas”.

Não temos como responder esta questão para já, mas temos condições de analisar o significado do género na contemporaneidade. Em nossa opinião, é preciso ter muita cautela na forma como a palavra género vem sendo utilizada, uma vez que o uso indiscriminado dessa palavra polissémica pode estar associado a visões simplistas e descontextualizadas, ou em debates vazios e desprovidos de uma fala politicamente posicionada (Brah, 2006) e historicamente situada (Scott, 1995).

Muitas vezes, as falas e as atitudes que funcionam apenas como uma reação ao apelo do “politicamente correto” sobre as questões de género, podem menosprezar os significados histórico, ideológico e epistemológico que sustentam e legitimam essas lutas, podendo dificultar a compreensão das complexas bases de desigualdades e gerar falsas defesas, pelo que facilita sistemas políticos⁵³ e económicos perversos de se servirem da mercantilização da igualdade e justiça social para produzir novas formas de desigualdade e exploração (Fraser, 2013).

Enquanto ativistas-académicas precisamos considerar que o simples anúncio de que se luta pela igualdade de género ou pelo fim de todas as formas de discriminação⁵⁴, nem sempre significa que há uma defesa real e intelectualmente honesta das causas legítimas em favor daqueles e daquelas que são verdadeiramente oprimidos/as e discriminados/as. Nestas condições, questionamos: ao incorporarmos, em nosso léxico, certos termos, categorias e expressões ligadas às questões de género há, realmente, a consciência do verdadeiro significado delas? Quando falamos em género, será que percebemos o que, de facto, é o género?⁵⁵

Como defende Scott (1995) devemos nos perguntar constantemente como as coisas se passaram (e se passam) para descobrir por que elas se passaram. Logo, é pertinente problematizar como o género se constituiu como uma categoria analítica nas Ciências Sociais, uma vez que discorrer sobre a construção discursiva de uma categoria ajuda-nos a não negligenciarmos as lutas ideológicas que lhes deram origem.

⁵³ Como afirma Brah (2006), certos programas políticos podem mobilizar o discurso da “diferença” ou da “igualdade” como meio de criar sua própria base de poder, e não de dar poder àqueles e aquelas que são, de facto, discriminados/as.

⁵⁴ Em janeiro de 2018 o presidente dos Estados Unidos fez uma declaração racista referindo-se a alguns países africanos, o Haiti e El Salvador. Todavia, tentou desmentir afirmando não ser racista, sendo este um exemplo categórico de como a invenção do politicamente correto pode gerar falas demagógicas. Ver mais em: <https://www.dn.pt/mundo/interior/presidente-dos-estados-unidos-afirma-que-nao-e-racista-9048233.html> e <http://observador.pt/2018/01/15/donald-trump-nao-sou-um-racista-sou-a-pessoa-menos-racista-que-entrevistaram/>; <https://www.publico.pt/2018/01/15/mundo/noticia/o-racismo-em-debate-na-america-de-donald-eu-nao-sou-racista-trump-1799441>

⁵⁵ Importa destacar que essas questões nos acompanharam durante o desenvolvimento de nossa investigação. Elas estavam constantemente presente em nossos dilemas teóricos.

Portanto, na tentativa de não simplificarmos o significado do gênero a uma causalidade única e universal, como orienta-nos Scott (1995), iremos dedicar esta subseção à construção do debate teórico e político sobre as questões de gênero.

Julgamos que a melhor maneira de começar a descompactar o significado do gênero é identificar aquilo que esta categoria analítica não é. Estamos a fazer esse exercício porque o gênero ainda é muito associado ao sexo biológico⁵⁶ e vinculado aos estudos sobre as mulheres, desvirtuando o atual significado daquilo que representa o gênero enquanto categoria analítica fluida (Schrover e Moloney, 2013).

Começamos, então, por questionar: porque há tantas confusões terminológicas e definições sobre o gênero?

Por um lado, isto acontece pela própria diversidade das definições possíveis para o gênero e as tradições teóricas e metodológicas a ele associadas em vários campos do conhecimento, inclusive na psicologia, demonstrando o quão complexo é o tema (Tonelli, 2012). Por outro lado, a rapidez com que o termo gênero se difundiu nas Ciências Sociais, desde o momento em que o feminismo da segunda vaga⁵⁷ instigou o debate sobre essa categoria analítica, fez com que despoletassem especulações e entendimentos sobre o termo, criando inconsistências terminológicas difíceis de romper com a força cultural do essencialismo⁵⁸ (Amâncio, 1994; Nogueira, 2017). Além disso, como todo conceito polissêmico, imbuído de significações que refletem as relações de poder presentes na sociedade, o gênero tende também a ser contestado, atualizado, negado e afirmado constantemente.

Para percebermos como o gênero foi discursivamente estruturado enquanto uma categoria analítica, é útil voltarmos a 1955 e citar a publicação de John Money⁵⁹, quando

⁵⁶ Sexo refere-se às características biológicas que diferenciam homens e mulheres (OMS, 2009). Geralmente o termo sexo é usado como uma variável em pesquisas acadêmicas e indicadores estatísticos para fins de programas sociais.

⁵⁷ Para uma melhor compreensão das vagas dos feminismos sugerimos a leitura do livro de Conceição Nogueira intitulado *Interseccionalidade e Psicologia Feminista* (2017).

⁵⁸ Importa fazer uma breve nota sobre o que entendemos por essencialismo, para isso, referenciamos Nogueira (2017). Segundo esta autora “o essencialismo não implica necessariamente determinismo biológico ou uma ênfase do biológico para a explicação das especificidades do gênero, embora historicamente o determinismo biológico tenha sido uma forma de essencialismo referente ao gênero. É o facto de se assumir a existência de qualidades ou características de e nos indivíduos, e não as suas origens (biológicas ou sociais) que define o essencialismo. Os modelos essencialistas assumem o gênero em termos de atributos internos e persistentes, mas separados das experiências de interação que se vão sucedendo nos contextos diários, sociopolíticos da vida” (p.26). Um exemplo pertinente é a aceitação de que certas áreas profissionais, como as engenharias mecânicas, são melhor desempenhadas por homens.

⁵⁹ Money, J. (1955), Hermaphroditism, Gender and Precocity in Hyperadrenocorticism: Psychologic Findings, *Bulletin of the Johns Hopkins Hospital* 96: 253-264. De acordo com o autor: “The term gender role is used to signify all those things that a person says or does to disclose himself or herself as having the status of boy or man, girl or woman, respectively. It includes, but is not restricted to, sexuality in the sense of eroticismo”

este sexologista utilizou, pela primeira vez, o termo “gênero”⁶⁰, que até então era apenas um termo gramatical de classificação de palavras⁶¹. Para Money o termo “sexo”⁶² era inadequado para a descrição das identidades sociais (Grave, 2016; Oliveira et al, 2009; Schrover e Moloney; 2013).

Contudo, não foi só nesse âmbito que o gênero passou a ser pronunciado. Grave (2016) cita o contributo de Ann Oakley em 1972, com a obra *Sex, Gender and Society*, “sendo a responsável pela introdução do conceito *gênero* na sociologia, pelo que, no seu significado original, o gênero mantinha o objetivo de mapear as perspetivas culturais sobre o corpo, remetia para o domínio das práticas e classificações sociais” (p. 5, grifo da autora).

É útil também recorrermos ao contexto macro social. As mudanças sociais advindas com a recuperação dos países que sofreram com a segunda guerra mundial e exigia mais trabalhadores/as⁶³, como também a entrada massiva da mulher no mercado de trabalho, o aumento da escolarização de homens e mulheres, o fortalecimento do movimento feminista nos anos 60 e 70 (sobretudo em países do Norte global) e todas as reivindicações feitas por esse movimento, trouxeram para o campo discursivo questões sobre: a oposição entre masculino e feminino, o gênero como uma “questão feminina” e a identidade sexual subjetiva (Scott, 1995, p.85).

Aquilo que era um não-problema no início do século XX, isto é, uma sociedade que era conivente e reprodutora das desigualdades de gênero, passou a ser colocado como uma preocupação de muitos ativistas, cientistas sociais e comportamentais, durante a segunda metade do referido século.

De acordo com Scott (1995), foi somente no fim do século XX que o gênero surge como uma preocupação teórica dos estudos feministas. Esta categoria analítica permitiu o reconhecimento político de um campo de pesquisa e a busca da legitimidade académica para os/as teóricos/as feministas.

(Money, 1955, p. 254).

⁶⁰ Note-se que o próprio termo “gênero” vem do latim “*genus*” e significava originalmente “tipo”, “nascimento”, “família”. Na gramática, o gênero é compreendido como uma forma de classificar fenómenos, um sistema socialmente consensual de distinções e não uma descrição objetiva de traços inerentes (Scott, 1995, p. 72).

⁶¹ Na língua portuguesa, todos os substantivos do português têm gênero. O fato é que em apenas um subconjunto desses substantivos, gênero está relacionado a “sexo”; nos demais, é meramente uma categoria formal, classificatória, que determina, entre outras coisas, a concordância. E, sublinhe-se, mesmo naqueles substantivos em que o gênero tem relação com sexo, há associações arbitrárias: o substantivo “mulher”, por exemplo, é feminino, mas “mulherão” é masculino.

⁶² Note-se que nessa altura os comportamentos que não estavam em conformidade com o sexo biológico eram vistos como distúrbios ou desvios sexuais.

⁶³ Como Nogueira (2017) destaca, nessa altura as trabalhadoras mulheres foram requisitadas como mão-de-obra circunstancial e provisória de substituição de homens.

Nas palavras de Nogueira (2017):

A segunda vaga do feminismo começou muito lentamente a analisar e a contestar a ciência, a ver as conexões entre essa entidade moderna denominada “ciência” e os problemas centrais do movimento feminista. Nessa altura, as preocupações diziam respeito, por um lado, às reivindicações de algo que era negado às mulheres e, por outro lado, à necessidade de visibilidade e de uma existência social e política (p.11, grifo da autora).

Inaugurou-se, então, um novo campo conceptual que denunciava como “as relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos era uma forma primária de significativas relações de poder” (Scott, 1986, p.1067).

Na efervescência de um debate que é instigado pela fundamentação epistemológica presente na já referenciada segunda vaga do movimento feminista⁶⁴, sobretudo anglo-saxão, o termo género passa a ser enfatizado enquanto “uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”⁶⁵ (Nogueira, 2017, p.27).

Essa nova perspectiva do género trouxe duas grandes contribuições aos estudos deste tema: estabeleceu o social e o biológico como campos distintos, sendo o primeiro caracterizado como um produto das relações humanas (ou seja, mutável e dinâmico) e o segundo, por ser resultante do biológico, era relativamente estável e imutável. Através desta distinção entre social e biológico, a teoria feminista salientou que género não era uma essência do indivíduo, mas uma construção social (Nogueira, 2017).

O género passa, então, a ser utilizado para dar ênfase aos atributos ou características que eram originadas socialmente e, assim, promover a crítica social às assimetrias persistentes entre homens e mulheres⁶⁶. Nestas condições, falar sobre género era também

⁶⁴ Para uma maior compreensão dessa fundamentação epistemológica consultar Amâncio, 1994; Amâncio e Oliveira, 2006; Harding, 1986; Nogueira, 2001 e Nogueira, 2017.

⁶⁵ O papel sexual refere-se ao conjunto de expectativas que se tinha sobre o homem e sobre a mulher. Nesta perspectiva, a masculinidade e feminilidade eram interpretadas como o papel sexual internalizado, um produto da socialização, no qual a mulher era uma pessoa expressiva, sentimental, “o sexo frágil” responsável pelo cuidado da casa e dos filhos, já o homem era fisicamente e mentalmente mais forte, responsável por sustentar financeiramente a família (ver Parsons e Bales, 1956).

⁶⁶ Tais assimetrias foram nomeadas a partir da teorização sobre as relações patriarcais, sendo este um conceito inaugurado pelos estudos feministas. Para nós o conceito mais simples e esclarecedor sobre o que são relações patriarcais é dado por Brah (2006, p.351) quando esta autora diz que assimetrias são formas específicas de relações de género em que as mulheres estão numa posição subordinada. E acrescenta: “Seria muito mais útil compreender como relações patriarcais se articulam com outras formas de relações sociais num contexto histórico determinado. Estruturas de classe, racismo, género e sexualidade não podem ser tratadas como “variáveis independentes” porque a opressão de cada uma está inscrita dentro da outra – é constituída pela outra e é constitutiva dela”.

reivindicar “mudanças na organização das relações sociais que correspondiam sempre a mudanças nas representações de poder” (Scott, 1988).

Assim, além de rechaçar a fatalidade da natureza como argumento para justificar as diferenças entre os sexos (Tonelli, 2012), novas leituras sobre o gênero iam sendo inauguradas pela crítica ao patriarcalismo, à família tradicional e à denúncia do essencialismo presente nas leituras que se faziam sobre as assimetrias de gênero (Brah, 2006; Nogueira, 2017; Scott, 1995). Além disso, outras preocupações com a produção dos estudos sobre as mulheres⁶⁷ surgiram, sobretudo críticas aos estudos que se limitavam a utilizar a categoria mulheres apenas como uma variável presente em dados estatísticos⁶⁸ ou que se serviam da categoria gênero para eleger a mulher como exclusiva necessidade desse campo de estudo.

Alguns/as teóricos/as defendiam que os estudos de gênero não separassem homens e mulheres nas suas análises, uma vez que muitos trabalhos acadêmicos passaram a utilizar o termo gênero como sinônimo de mulheres (Schrover e Moloney; 2013). Sobre isso Scott (1995) argumenta que:

Os livros e artigos de todos os tipos que tinham como tema a história das mulheres substituíram nos seus títulos o termo “mulheres” por “gênero”. Em alguns casos, mesmo que essa utilização se refira vagamente a certos conceitos analíticos, ela visa, de facto, obter o reconhecimento político deste campo de pesquisa. Nessas circunstâncias, o uso do termo “gênero” visava sugerir a erudição e a seriedade de um trabalho, pois gênero tem uma conotação mais objetiva e neutra do que mulheres (p.75, grifos da autora).

Desta forma, incluir a experiência de pessoas, seja homens ou mulheres, e dar conta disso, dependia da forma como o gênero era utilizado. Este devia sugerir que qualquer informação sobre as mulheres era necessariamente informações sobre os homens, ou seja, “que um implica o estudo do outro” (Scott, 1995, p.75).

Na medida em que essas críticas iam surgindo, mais se definia o que era importante considerar como problemática de estudo, repercutindo diretamente na maneira como os/as pesquisadores/as, feministas ou não, conduziam suas investigações. Mahler e Pessar (2001), por exemplo, deram grandes contribuições ao estabelecer uma agenda de pesquisa sobre a

⁶⁷ Note-se que ao mesmo tempo em que a categoria mulher surgiu como um novo sujeito político coletivo, os estudos feministas transformaram a mulher e o feminino em objeto de estudo. Não foram poucas as pesquisas nem abordagens e pontos de vista problematizando a condição da mulher, prevalecendo a tentativa de desnaturalizar e historizar a subordinação delas (Butler, 2004; Schrover e Moloney; 2013; Scott, 1995).

⁶⁸ Como aconteceu com os estudos migratórios dos anos 70 (ver discussão no Capítulo 1).

migração⁶⁹ que levasse em consideração o género como relações e não como uma variável masculino/feminino, rejeitando, assim, a ideia de variável a ser medida, haja vista que o “género não é um fenómeno que existe dentro dos indivíduos, pronto a ser descoberto e medido pelos cientistas sociais. Pelo contrário, o género é um acordo que existe nas interações sociais, ou seja, aquilo que concordamos que seja” (Nogueira, 2017, p. 28).

É válido considerarmos também como a teorização sobre os papéis de género ajudaram a estabelecer outras compressões sobre o que é o género e a forma como essa categoria pode ser analisada.

Se considerarmos que o género é concebido, estruturado discursivamente, e mantido por determinantes culturais, podemos perceber que as masculinidades e as feminilidades reivindicadas em uma sociedade condizem com os papéis que são atribuídos a homens e mulheres. Estes papéis ditam a forma como as pessoas devem se apresentar na sociedade, sendo institucionalizado e incorporado em leis e regulamentos. Por sua vez, enquanto um elemento constitutivo das relações sociais, imbuídas de relações de poder, os papéis de género são culturalmente variáveis e não estão, necessariamente, ligadas ao sexo de um indivíduo, diferem por país e por contexto, como também mudam ao longo do tempo (Nogueira, 2017; Schrover e Moloney, 2013).

Frequentemente, o discurso do género envolve “a construção da masculinidade e da feminilidade como polos opostos/antagónicos e a essencialização⁷⁰ das diferenças daí resultantes” (Nogueira, 2017, p.27). Nesta linha de interpretação, os papéis de género são situacionais e fluidos. Contudo, mesmo sendo fluidos, um estático binário macho/fêmea é, implicitamente ou explicitamente, usado na vida social e enraizado em leis e políticas (Grave, 2016; Scott 1988, 1998). Conforme argumenta Nogueira (2017):

Em maior ou menor grau, tanto homens como mulheres, acabam por aceitar as distinções de género visíveis a nível estrutural e que se estabelecem ao nível interpessoal, tornando-

⁶⁹ Importa destacar que pensar o género nas mobilidades transnacionais tem se constituído uma importante temática do debate feminista e nas publicações sobre as migrações internacionais nas últimas décadas (ver Pessar, 2005; Wall; Nunes; Matias, 2005; Willis e Yeoh, 2000).

⁷⁰ Nogueira esclarece-nos que essencialização não implica necessariamente determinismo biológico ou uma ênfase do biológico para a explicação das especificidades do género (embora historicamente o determinismo biológico tenha sido uma forma de essencialismo referente ao género). É o facto de se assumir a existência de qualidades ou características *de* e *nos* indivíduos, e não as suas origens (biológicas ou sociais) que define o essencialismo. Os modelos essencialistas assumem o género em termos de atributos internos e persistentes, mas separados das experiências de interação que se vão sucedendo nos contextos diários, sociopolíticos da vida (Nogueira, 2017, p.26).

se tipificados do ponto de vista do género, ao assumirem para si próprias os traços de comportamento e papéis normativos para as pessoas do seu sexo, na sua cultura. Para além desta internalização de traços, comportamentos e papéis, as mulheres internalizam também a sua desvalorização e subordinação (p.28).

Nestas condições, o género também se distingue entre domínios masculinos e femininos. As pessoas são socializadas para vê-los como naturais, fixos e imutáveis e não como construções humanas. Contudo, através de práticas e discursos, as pessoas podem fazer o género se manifestar de forma não normativa, ao negociarem formas de ser e estar, podem definir e contestar formas de relacionamentos hétero, homo ou bissexuais e, assim, romper com as hierarquias de poder e privilégio (Grave, 2016; Rodrigues, 2016).

Por sua vez, houve também muitas críticas aos estudos que analisavam a categoria mulheres de forma demasiado limitada, utilizando um modelo de mulher que não agregava outros grupos de mulheres⁷¹. Assim, as pesquisas sobre o género que trouxeram a voz e a experiência das mulheres, revelaram que havia ali muitas outras que não eram escutadas, uma vez que não estavam contempladas nas reivindicações do feminismo “branco, ocidental e intelectualizado” que tinha voz naquele momento. Ou seja, as mulheres negras, indígenas, ciganas, pobres, lésbicas⁷², imigrantes do Sul global, agricultoras, não existiam naquele feminismo.

Nesse contexto, novas reivindicações surgiram dando origem a outros feminismos (Nogueira, 2017), mais precisamente o feminismo negro. Como afirmou Brah (2006), “o sujeito político do feminismo negro perturba seriamente qualquer noção de mulher como categoria unitária” (p. 358). Desta forma, o campo conceptual e teórico inaugurado pelas

⁷¹ De acordo com Shields (2008) quando o feminismo académico de segunda vaga começou a destacar a experiência das mulheres no início da década de 1970, surgiu uma pergunta complementar: “Quais mulheres se estão a falar?” Falavam da experiência de mulheres brancas, da classe média e com capital escolar, surgindo, assim, a crítica das feministas negras que reivindicaram o reconhecimento das interseções de género com outras identidades sociais significativas, principalmente a raça.

⁷² Grave (2016) apresenta-nos a contextualização histórica da teoria *queer*. Nas palavras da investigadora: “É nas décadas de 70 e 80 do séc. XX, sobretudo com Monique Wittig e o feminismo lésbico, que as questões de opressão da sexualidade se cruzam com a opressão de género. São introduzidas ruturas no pensamento feminista tradicional e denuncia-se o heterossexismo do domínio político e a organização social do patriarcado. Assim, o mérito de principiante é atribuído às teorias feministas pós-estruturalistas que ensinaram a teoria *queer* a dar os primeiros passos (...) A teoria *queer* foi introduzida por Teresa de Lauretis (...) Inspirada nas teorizações *foucaultianas* relativas à “tecnologia do sexo” (Foucault, 1976/1994), De Lauretis (1987) incorporou, na tecnologia de género, as técnicas e as estratégias discursivas através das quais vai sendo construído o (nosso) género. Assim, o corpo é a matéria sobre a qual se exercem diferentes tipos de poder (...) Desta forma, o género é um conjunto de efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos e nas relações sociais (p.12-13).

feministas da segunda vaga foi contestado pelas feministas negras⁷³, sobretudo no contexto norte-americano. Contestações que surgiram para requerer a ampliação das questões que se fazia em relação a matriz de opressão que colocava a(s) mulher(es) como vulnerável(is).

Em outras palavras, falar de género já não era apenas teorizar sobre a diferença entre homens e mulheres, mas era também falar sobre as diferenças entre as próprias mulheres e toda a matriz de opressão que gerava múltiplas formas de discriminação. E, ao fazê-lo, sugeriam a desconstrução da oposição binária igualdade- diferença (Scott, 1995), entendendo que “mulheres entre si, diferenciam-se quanto à origem de classe, raça, etnia, geração, comportamento, carácter, desejo, subjetividade, sexualidade, experiência histórica” (Tonelli, 2012, p.150).

Aos poucos passou-se a considerar que o género não era o único aspeto da identidade pessoal, pelo que dever-se-ia considerar também a raça, a etnia e a sexualidade. Reivindicavam-se, assim, novas teorizações sobre a problemática do género.

É neste cenário que pesquisas empíricas, nascidas destas visões, se concentraram em instar a inclusão de tópicos e populações anteriormente ignoradas (Shields, 2008). Esta nova abordagem abriu possibilidades para a reflexão sobre as estratégias políticas feministas, pois sugeriu que o género devia ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que incluía não somente as mulheres e os homens, mas também as categorias: classe social, a raça, a etnia e a orientação sexual⁷⁴. Logo, “estruturas de classe, racismo, género e sexualidade não podiam ser tratadas como variáveis independentes porque a opressão de cada uma estava inscrita dentro da outra, ou seja, é constituída pela outra e é constitutiva dela” (Brah, 2006, p. 351).

Vejamos a seguir como toda essa conjuntura promoveu o surgimento do género interseccional.

2.2.2 A Teoria da interseccionalidade e o género interseccional.

⁷³ Nogueira (2017) mostra-nos um quadro analítico que aborda as diferentes vagas do movimento feminista. Ao discorrer sobre a crise do feminismo da segunda vaga, a autora cita as instabilidades e contestações geradas pelo feminismo negro que contribui para o surgimento da terceira vaga. Nesta prioriza-se o género interseccional, a recusa da “grande narrativa” da opressão da mulher e da ordem patriarcal, a crítica ao essencialismo e a não aceitação de situações únicas e universais. Um feminismo transnacional, interdisciplinar e interseccional que não abdique de uma materialidade, mesmo que instável, e possibilite a investigação, a intervenção, o ativismo e a política.

⁷⁴ Para uma discussão mais aprofundada sobre a sexualidade e o género consultar Butler, 1990.

De acordo com Schorover e Moloney (2013), as primeiras noções de interseccionalidade foram introduzidas na década de 1960 pelos movimentos feministas para enfatizar a interação entre categorias de análise. Na altura o termo era novo, mas a consciência de que as categorias se entrecruzavam não era.

Segundo as referidas autoras, o artigo “*Trends in Social Stratification: a Case Study*” publicado pelo sociólogo August B. Hollingshead em 1952, por exemplo, observou que os “estratos horizontais”, referentes às categorias raça, religião e origem étnica, quando eram combinados com as “estruturas verticais” com base nos valores sociais ligados à ocupação, educação, local de residência na comunidade e associações, revelavam uma estrutura social altamente compartimentada. Schorover e Moloney (2013) também citam o estudo de Helen Mayer Hacker (1951), nomeadamente o artigo *Women as a Minority Group*, que sugeriu possibilidades de análise frutífera se os papéis das mulheres fossem estudados em combinação com classe e raça⁷⁵.

Apesar da identificação desses primeiros ensaios sobre o entrecruzamento de variáveis e a importância de se revelar como certos “marcadores de diferença” produziam formas explícitas e sutis de exclusão e discriminação, o termo interseccionalidade só foi popularizado nos finais dos anos 80 pelo trabalho da advogada e ativista dos direitos humanos Kimberlé Crenshaw (La Barbera, 2012; Nogueira, 2017; Shields, 2008).

De acordo com La Barbera (2012), foi em 1989, com o resultado do vívido debate em ambos os lados do Atlântico sobre a inter-relação de raça, classe e género na formação da subordinação das mulheres, que Kimberlé Crenshaw utilizou o termo “interseccionalidade”. Este serviu para inaugurar uma nova leitura analítica do género. Após a publicação de Crenshaw, uma série de investigadores/as feministas passaram a utilizar esse termo, pelo que ampliou a compreensão sobre a interseccionalidade.

Topa, Nogueira e Neves (2013), destacam o trabalho de Patricia Hill Collins que durante a década de 90 propôs que se começasse a pensar as múltiplas e simultâneas pertenças enquanto uma “matriz de dominação”. Gradualmente, começa-se a falar-se da teoria da interseccionalidade numa perspectiva construcionista social, a qual adota a visão de que o conhecimento é socialmente construído, e, por isso, parcial. Nesta ótica, “no lugar das meta-narrativas assume-se uma pluralidade e diversidade de posições e narrativas mini-localizadas, para dar voz às múltiplas realidades que surgem a partir das experiências

⁷⁵ Provavelmente deve existir outros estudos publicados nas décadas de 50 e 60 que direccionaram para o cruzamento de categorias analíticas no estudo sobre as mulheres, porém não tivemos conhecimento no momento da escrita desta tese.

vividas” (p.24).

Apesar da popularidade da interseccionalidade, houve uma confusão considerável quanto ao que realmente significava o conceito e como ele podia ou devia ser aplicado na pesquisa feminista (Davis, 2008). A confusão foi criada porque alguns teóricos sugeriram que a interseccionalidade era uma teoria, outros/as consideram-na um conceito ou dispositivo heurístico, e outros/as ainda a viram como uma estratégia de leitura para fazer análises feministas. Outras controvérsias circulavam em torno de: se a interseccionalidade devia ser conceituada como um cruzamento (Crenshaw, 1994), ou como “eixos” da diferença (Yuval-Davis, 2006), ou como um processo dinâmico (Staunæs, 2005). Também não estava bem explicado se a interseccionalidade devia limitar-se a compreender as experiências individuais, teorizar a identidade ou se devia ser tomada como propriedade de estruturas sociais e discursos culturais (Davis, 2008).

Atualmente, a interseccionalidade é reconhecida como um paradigma de pesquisa (Hancock, 2007; Nogueira, 2017) que tem por base uma série de importantes premissas relacionadas com a simultaneidade das múltiplas categorias de pertença a vários níveis. De entre as premissas estão: a noção de que a identidade é multiplicativa e não aditiva; a recusa da essencialização; e a inter-relação entre opressão e privilégio e o contexto. É também uma abordagem útil para entender os efeitos estruturais e dinâmicos das interações entre as diferentes formas de discriminação, visto que aborda especificamente como a sexualidade, o racismo e as posições de classe, juntamente com outros sistemas discriminatórios, contribuem, todos juntos, para criar e reforçar a desigualdade social de pessoas e grupos vulneráveis (Nogueira, 2017).

De acordo com Nogueira (2013; 2017), a teoria da interseccionalidade configura-se como a resposta teórica dos estudos feministas⁷⁶ que permite a teorização sobre grupos com opressões múltiplas e simultâneas. Desta forma, o interesse pelas categorias de classe, de raça e de género assinala, em primeiro lugar, o envolvimento do/a pesquisador/a com uma história que pode incluir as narrativas dos/as oprimidos/as e uma análise do sentido e da natureza de sua opressão. E, em segundo lugar, uma compreensão de que as desigualdades de poder estão organizadas ao longo de, no mínimo, três eixos. Além disso, revela como as

⁷⁶ Em um cenário em que as reivindicações dos movimentos feministas relacionadas a ideia de que o “pessoal é político” (de Lauretis, 1986), a perspectiva do género como um gesto performativo que produz significados (Butler, 1989) e o despertar para a existência de uma matriz de dominação (Collins, 2000), ajudaram a produzir, nos estudos sobre o género, mais indicadores de análise, complexificando ainda mais o significado do género (La Barbera, 2012).

políticas que abordam separadamente a discriminação baseada na raça, género e classe causam o efeito paradoxal de criar dinâmicas ulteriores e finais de destituição de poder (Crenshaw, 1989).

A interseccionalidade oferece, assim, à pesquisa nas Ciências Sociais, possibilidades teórico-metodológicas para desconstruir noções essencialistas de identidade e produzir conhecimentos situados e criticamente reflexivos para uma abordagem mais integrada na formulação de políticas (Davis, 2008), supondo que nenhuma forma de discriminação é única. Em outras palavras,

uma análise interseccional captura diferentes níveis de diferença, revelando, por exemplo, como formas de discriminação e opressão interseccionais criam oportunidades, benefícios sociais e materiais para aqueles/as que gozam de estatutos normativos ou não marginalizados (Nogueira, 2013, p. 233).

Por sua vez, La Barbera (2012) ao argumentar sobre a adjetivação do género como interseccional afirma-nos que isso corresponde a uma estratégia discursiva para enfatizar que o género não tem sentido se não levar em conta todos os fatores inter e intra atuantes que diferenciam e transformam as identidades pessoais. O género interseccional é, desta forma, uma categoria interdependente que se origina no entrelaçamento de género com outras categorias de identificação social. Quer dizer isso que conceituar o género como interseccional significa que ele está conectado, em interação e intra-ação com raça/etnia, sexualidade/habilidade corporal, cultura/religião e nível económico/educacional (La Barbera, 2012).

Nesse sentido, o género interseccional sugere que as pessoas vulneráveis/marginalizadas/não-normativas estão subordinadas aos sistemas globais e locais do patriarcado, mas também estão envolvidas nos mecanismos de produção e reprodução desses sistemas (Butler, 1990). Assim, a interseccionalidade refere-se aos efeitos complexos, irreduzíveis, variados e variáveis produzidos pela interação de fatores sociais, económicos, políticos, culturais e simbólicos que se cruzam em cada contexto (Brah e Phoenix, 2004, p. 76). Por estas razões, é um conceito crucial para examinar as diferentes dimensões da vida social, que são distorcidas pela análise de um único eixo (La Barbera, 2012).

Vejamos agora a utilização do género por outros atores sociais, nomeadamente organizações internacionais de defesa dos direitos humanos.

2.2.3 O Gênero como elemento discursivo nas políticas globais.

Como vimos anteriormente, a discussão sobre “gênero” acompanhou as mudanças de paradigmas sociais e teóricos que ajudaram a denunciar variadas formas de opressão e exclusão, possibilitando, assim, delimitar um campo de pesquisa que problematiza as estruturas de poder nunca antes contestadas (Brah, 2006). Nesta lógica, o gênero ganhou novas conotações referentes ao combate das desigualdades, como também ganhou novas dimensões teórico-metodológicas que se focavam nas sexualidades e nas suas expressões (Butler, 1990; Grava, 2016), pelo que promoveu uma extensão conceptual que buscou dar conta das novas reivindicações feitas por pessoas e grupos suscetíveis às injustiças sociais e discriminações.

Conforme já afirmamos, a categoria gênero é atualizada e/ou contestada na medida em que os estudos feministas realinham as suas causas às demandas contemporâneas de opressão e discriminação, bem como às novas leituras teóricas que trazem um novo olhar sobre o poder, o pós-colonialismo, a sexualidade, o racismo e a multiculturalidade (Brah, 2006; Schrover e Moloney, 2013). Nestas condições, ativistas, académicos/as, estudantes, gestores políticos, publicitários, cineastas, artistas, jornalistas passam a utilizar um novo campo discursivo para denunciar opressões e desigualdades de gênero. Associado a estes, estão também algumas organizações globais que elaboram agendas políticas relacionadas às questões de gênero, organizando medidas interventivas que amparam as causas ligadas à igualdade de oportunidades entre homens e mulheres e o empoderamento feminino, por exemplo.

De entre esses atores está a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que desenvolveu (e vem desenvolvendo) várias ações de combate às assimetrias de gênero.

Ao analisar as políticas da UNESCO para fomentar a igualdade de gênero, Cerqueira (2008) esclarece-nos que estas foram iniciadas oficialmente em 1975, momento em que se instituiu o Ano Internacional da Mulher e, paralelamente, a década dedicada às mulheres (1975 a 1985). Segundo essa investigadora, foram muitas as ações que aquela organização desenvolveu, de entre as quais destaca:

realizou-se a primeira Conferência Mundial das Nações Unidas sobre as Mulheres, na Cidade do México. Além disso, em 1979 foi criada a Convenção sobre a eliminação de

todas as formas de discriminação contra as mulheres. Todas estas iniciativas foram criadas com o intuito de alertar a sociedade para o facto de as mulheres estarem em maioria numérica em todo o mundo, mas serem consideradas uma minoria social. Ou seja, estabeleceu-se um novo compromisso internacional de carácter programático que fez emergir uma consciência generalizada de que era necessário alertar para o problema. Nesta década também foram realizadas mais duas conferências mundiais sobre as mulheres, em Copenhaga (1980) e em Nairobi (1985), sendo que a última encerrou a década dedicada ao sexo feminino, fazendo uma espécie de balanço e traçando novos objetivos (Cerqueira, 2008, p.715).

Como resultado dessas conferências é lançado um conjunto de ações políticas reparadoras que focam na eliminação de persistentes hiatos de género, pelo que demonstra que o género não é só um campo conceptual restrito ao âmbito do ativismo- científico, mas está inscrito nas orientações políticas de instituições internacionais.

Como sugere Cerqueira (2008), esse cruzamento de vozes buscava inscrever o género como uma prerrogativa essencial para assegurar os direitos das mulheres, como parte fundamental da defesa dos direitos humanos, apesar de muitos estudos que fundamentavam as políticas da UNESCO até 1985 terem sido desenvolvidos em países ocidentais do Norte global e centralizados apenas no sexo feminino.

A elaboração de relatórios plurianuais validados pelas organizações internacionais (UNESCO, OCDE, Banco Mundial, por exemplo) trouxeram a divulgação de indicadores sociais e económicos que serviram de parâmetro para assinalar quais eram as prioridades nos anos seguintes e, conseqüentemente, orientar ações políticas⁷⁷. Elegia-se, assim, metas a serem alcançadas, tal como vemos hoje com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável definidos pela Organização das Nações Unidas – agenda 2030.

Note-se que essas políticas também se sustentam no facto de que é amplamente reconhecido que uma maior igualdade de género e o empoderamento das mulheres contribuem para a economia e a obtenção de outros resultados essenciais de

⁷⁷ Note-se que existe o Índice Global de Disparidades de género, elaborado pela primeira vez em 2006 pelo Fórum Económico Mundial, para recolher os elementos relativos às disparidades baseadas no género e acompanhar a sua evolução ao longo do tempo. O objetivo das classificações é criar uma consciência global relativamente aos desafios colocados pelas disparidades de género e às oportunidades criadas, por forma a reduzir as disparidades.

Para ver o relatório de 2017 consultar:

http://cite.gov.pt/pt/destaques/complementosDestqs2/WEF_GGGR_2017.pdf

Ver também: <https://www.publico.pt/2018/05/31/economia/noticia/o-custo-da-desigualdade-de-genero-130-bilhoes-de-euros-em-capital-humano-diz-banco-mundial-1832824>

desenvolvimento, sendo uma condição fundamental para sociedades prósperas, estáveis e sustentáveis.

De facto, muitos dos discursos utilizados por essas organizações para justificar a importância da igualdade de género estão associados às “oportunidades económicas e insumos produtivos que podem gerar enormes ganhos de produtividade- ganhos essenciais em um mundo mais competitivo e globalizado”, haja vista que as mulheres agora representam mais de 40% da mão-de-obra global, 43% da força de trabalho e mais da metade dos estudantes universitários. Nesta linha interpretativa, “para uma economia funcionar com todo seu potencial, as mulheres, com suas aptidões e talentos, devem participar das atividades que façam melhor uso dessas capacidades” (Banco Mundial, 2012, p.4)⁷⁸.

Um dos objetivos da ONU (agenda 2030), por exemplo, é incentivar a maior inserção das mulheres nas áreas de Ciências e Tecnologias, visto que a sub-representação das mulheres continua a caracterizar a participação nas profissões nessa área (C&T)⁷⁹. São, portanto, demandas ligadas à igualdade de género que, conforme apresentamos anteriormente, é um imperativo do desenvolvimento, já que pode aumentar a eficiência económica e melhorar outros resultados de desenvolvimento social, além de ter grandes impactos sobre a produtividade (Banco Mundial, 2012).

Nesse sentido, a luta pela igualdade de género perpassa “pela igualdade de tratamento e igualdade de oportunidades na educação” (Saavedra et al, 2011b, p.173), através da remoção de barreiras que impedem as mulheres de ter o mesmo acesso que os homens têm, em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e globalizado (Banco Mundial, 2012).

Contudo, na contramão da perspectiva economicista da igualdade de género, Nancy

⁷⁸ Seleccionamos algumas justificações utilizadas no relatório do Banco Mundial (2012) que demonstra claramente essa perspectiva: 1. O trabalho recente mostra que a desigualdade de género se tornou mais onerosa em um mundo de comércio aberto. A desigualdade de género diminui a capacidade do país de competir internacionalmente; 2. Encorajar as mulheres a entrar e permanecer na força de trabalho pode ajudar a atenuar o impacto negativo do encolhimento das populações em idade produtiva, sobretudo em países envelhecidos; 3. Empoderar mulheres como atores políticos e sociais pode mudar escolhas de políticas e tornar as instituições mais representativas de uma série de vozes. Quando existem poucas mulheres empregadas, os empregadores podem manter crenças discriminatórias sobre a produtividade ou adequabilidade das mulheres como trabalhadoras, tais crenças podem persistir se não houver mecanismos implementados para corrigi-las; 4. As desigualdades persistentes incorrem em altos custos para a região e dificultam a capacidade de crescimento económico sustentável e boa governança.

⁷⁹ A portuguesa Maria Isabel Barreno, por exemplo, apresentou-nos esses hiatos de género nas categorias profissionais altamente valorizadas na sua obra intitulada “O Falso Neutro: um estudo sobre a discriminação sexual no ensino”. Nas palavras da autora “O universo profissional é um universo falsamente neutro: foi declarado aberto às mulheres, em pé de igualdade com os homens. No entanto, nas categorias profissionais altamente valorizadas, a sua exclusão é implícita. Na situação estabelecida, as raparigas nem tentam (raras tentam) lá entrar: sabem que a luta seria, muito possivelmente, destrutiva para elas” (Barreno, 1985, p.91).

Fraser (2007; 2015) tece argumentos sobre como as ideias feministas podem ser distorcidas para fins capitalistas neoliberais. Segundo esta cientista política feminista, o neoliberalismo e toda a sua defesa por aberturas de mercados internacionais, assim como o seu incentivo à competitividade e a visão das mulheres enquanto “agentes económicos globais”, pode servir de um campo teórico-conceitual ligado às causas feministas para produzir novas formas de desigualdade e exploração. Isto pode acontecer quando, por exemplo, o neoliberalismo amarra o anseio da emancipação das mulheres na correia do motor da acumulação de capital, invocando a necessidade de uma classe trabalhadora falsamente empoderada, uma vez que a divisão sexual hierarquizada do trabalho que distingue a “produção” (historicamente associado aos homens- assalariado) e a “reprodução” (tarefas ligadas ao cuidado e associada às mulheres, que podem não ser remuneradas) é uma estrutura determinante da sociedade capitalista e a grande causa das assimetrias de género inerentes a ela. Para Nancy Fraser (2015), as mulheres não poderão se emancipar enquanto essa estrutura permanecer intacta.

Nancy Fraser argumenta ainda que uma perspectiva voltada originalmente para democratizar o poder do Estado de maneira a empoderar os/as cidadãos/ãs, mais especificamente as mulheres, pode ser usada para legitimar a sua mercantilização⁸⁰ (Fraser, 2015).

Além disso, o discurso que exalta o empoderamento e a igualdade de género pode disfarçar a incapacidade dos Estados- nação⁸¹ ditos democráticos, em prover serviços essenciais básicos, como infantários e 1º ciclo em tempo integral de forma gratuita e com qualidade às crianças em idade escolar, uma vez que as famílias passam a ser as únicas responsáveis pelo financiamento da educação de seus filhos. Nessa lógica, o casal deve trabalhar para arcar sozinho com os gastos de saúde, educação, transporte, etc. Note-se que numa sociedade em que o modo de dominação patriarcal é estruturante a mulher fica sobrecarregada com as várias funções que é obrigada a assumir sozinha: tarefas domésticas

⁸⁰ Fraser (2015) argumenta ainda que quando os/as feministas alargaram a agenda política, a fim de desafiar as hierarquias sociais embutidas nas construções culturais de género, o resultado deveria ter sido expandir a luta por justiça, para englobar tanto a cultura quanto a economia. Mas o resultado real foi um foco unilateral na “identidade de género”, às custas das lutas do “pão e manteiga”. Para essa autora, a virada feminista à política da identidade se encaixou à perfeição num neoliberalismo ascendente, que queria reprimir toda a memória da persistente desigualdade social. Segundo a autora, esse feminismo serve de álibi. Ou seja, é o feminismo liberal que cada vez mais fornece o carisma e a aura de emancipação que o neoliberalismo explora para legitimar sua distribuição de riqueza entre os ricos e manter, assim, a desigualdade social.

⁸¹ Note-se que isso é ainda mais grave quando se trata de antigas colónias que precisam fazer “ajustes estruturais” para conseguir financiamento e boas pontuações nos rankings de avaliações dos credores internacionais.

e profissionais (Silva, 2014).

De maneira geral, o debate sobre as questões de género é amplo e envolve muitas formas de interpretação. Como o género é um conceito polissémico e, ao mesmo tempo, uma categoria de análise, é compreensível que diferentes narrativas sejam criadas, podendo ser geradas posições divergentes, ambíguas e contraditórias.

Reconhecemos que os estudos feministas nos deram uma grande contribuição teórica, a qual possibilitou identificar de que forma o género influencia o comportamento humano, afetando as interações sociais e ajudando a determinar a estrutura das instituições sociais (Crawford, 1995).

Não podemos esquecer que o género também deve ser entendido como uma estrutura, isto é, uma rede de relações sociais institucionalizadas que, ao criar e manipular as categorias de género, organiza e produz o poder em níveis que estão acima do indivíduo (Pessar e Mahler, 2001). Reconhecer que o género se envolve em instituições é reconhecer quais são as bases para analisar os fatores estruturais que condicionam as relações de género, além dos seus fatores ideológicos. Ou seja, o género é sobre o poder e sobre as relações que sustentam as estruturas de poder na sociedade. Estão incluídos nessas estruturas: a sexualidade, a família, as instituições religiosas, a educação, a economia e as leis e regulamentos de um Estado-nação. Estas são organizadas de acordo com os princípios de género vigente numa sociedade que, através de interesses conflitantes, determinam hierarquias de poder e de privilégio (Brah, 2006; La Barbera, 2012). Nestas condições, um outro aspeto fundamental na ampliação teórica do género refere-se à compreensão das geografias de poder de género, perspetiva inaugurada por Mahler e Pessar (2001).

Ampliaremos a compreensão dessa perspetiva na subsecção seguinte.

2.2.4 Sobre Género e Relações de Poder.

De acordo com Avtar Brah (2006), o nosso género é constituído e representado de maneira diferente conforme nossa localização dentro de relações globais de poder. Para a autora, nossa inserção nessas relações globais de poder se realiza através de complexos processos económicos, políticos e ideológicos. No interior dessas estruturas de poder não existimos simplesmente como mulheres, mas como categorias diferenciadas, tais como “mulheres estudantes”, “mulheres da classe trabalhadora”, “mulheres camponesas”, “mulheres latino-americanas” ou “mulheres imigrantes”. Assim, cada uma dessas descrições está referida a uma condição social específica, na qual “vidas reais são forjadas a partir de

articulações complexas dessas dimensões” (Brah, 2006, p.341).

O desafio é identificar como as ações quotidianas das pessoas são conduzidas em face a contextos de poder específicos e, de igual forma, analisar como essas políticas/ações podem afetar esses contextos de poder.

Para compreendermos melhor isso, é útil apresentarmos a perspectiva de Mahler e Pessar (2001) sobre as geografias de poder de género, já que, em nossa opinião, a explicação dessas autoras ajuda-nos a formar um quadro teórico consistente de análise do género, migração e relações de poder.

Numa tentativa de explicar como foi construído a referida leitura analítica do género, Mahler e Pessar (2001) apresentam-nos o significado de cada um dos termos presente na abordagem teórica que desenvolveram. A referência a “geografias”, por exemplo, remete a forma como o género opera simultaneamente em múltiplas escalas espaciais e sociais (tais como o corpo, a família, o Estado, etc.) e em terrenos transnacionais, dentro do contexto de escalas particulares, bem como entre as ideologias e a forma como as relações de género são reafirmadas, reconfiguradas ou contestadas nas diferentes escalas geográficas.

Por sua vez, as autoras reconhecem que as estruturas de poder podem ser expressas de múltiplas formas. Uma delas é através das condições particulares dos deslocamentos tendo em vista as localizações sociais de quem os/as protagonizam, uma vez que pessoas e grupos específicos são estereotipados e categorizados de acordo com sua origem social, sexo, género, etnia, religião e classe social, fatores esses que repercutem no acesso livre aos fluxos migratórios, nas interconexões entre lugares e na permanência em determinados países.

Por “localização social”, Mahler e Pessar (2001) referem-se às posições dos indivíduos, homens e mulheres, dentro de hierarquias de poder, criadas através de relações históricas, políticas, económicas, geográficas e outros fatores de diferenciação. Segundo essa linha interpretativa os indivíduos nascem em uma localização social que oferece vantagens e desvantagens e que, independentemente de seus esforços, estão situadas dentro de hierarquias de poder que não foram por eles/as construídas (Togni, 2014).

Podemos imaginar isso através da comparação entre um/a africano/a sem qualificações académicas a residir na Europa e um/a emigrado/a europeu altamente qualificado. Em tese, os “marcadores de diferença” (Brah, 2006) que eles/as possuem permitir-lhos-ão serem incluídos ou excluídos em determinados sectores sociais, educacionais e laborais da sociedade de destino.

De facto, esses/as não são apenas i/emigrantes, mas são migrantes e mais alguma coisa. São, portanto, as características/marcadores que os/as acompanham que vão determinar o tipo de enquadramento jurídico e social que recebem em terras estrangeiras, pelo que alguns/mas podem ter fácil acesso à regularização de seu estatuto migratório, enquanto outros/as não⁸² (Mahler e Pessar, 2005).

Também não é difícil ver como esse quadro interpretativo pode ser aplicado aos fluxos dos/as estudantes estrangeiros/as, quando, por exemplo, estes/as são impedidos de entrarem em determinados países por causa da sua classe social, condição financeira⁸³ ou origem nacional.

Outra grande contribuição teórica das autoras refere-se à discussão sobre a existência de uma “agência genderizada” (Togni, 2014, p.128). Esta diz respeito à agência social das pessoas (corporal e cognitiva) que engloba a iniciativa e o posicionamento dentro de múltiplas hierarquias de poder em face às suas localizações sociais.

Sublinhe-se que o modelo proposto por Mahler e Pessar (2001) baseia-se na noção de “geometrias de poder” de Doreen Massey (1994), resultante da forma como a compressão tempo-espço afeta de forma desigual as pessoas que são colocadas em diferentes locais sociais no mundo em relação à sua agência para iniciar, controlar, resistir ou ser vítima de várias forças globalizadoras.

Massey (1994) ajuda-nos a perceber como a localização social das pessoas afeta seu acesso a recursos e à mobilidade em espaços transnacionais, de acordo com aquilo que essa geógrafa denominou de “geometrias de poder”. Em suas palavras, e numa tradução nossa, a autora esclarece que

para diferentes grupos sociais e diferentes indivíduos há maneiras muito distintas em relação aos fluxos e interconexões. Isto não diz respeito apenas à questão de quem se move e quem não se move, embora este seja um ponto importante. É também sobre o poder em relação aos fluxos e

⁸² Iremos ampliar essa discussão nas subseções seguintes.

⁸³ No ano letivo 2017/2018 vários estudantes cabo-verdianos foram impedidos de estudar em Portugal por não obterem vistos de estudantes pela embaixada de Portugal em Cabo Verde. O principal motivo era a não comprovação de condições financeiras para se sustentar no país de destino, como podemos ver nas seguintes peças jornalísticas:

<http://www.expressodasilhas.sapo.cv/politica/item/54511-vistos-para-estudantesjpai-pede-intervencao-do-governo>

<http://anacao.cv/2017/09/10/vistos-estudantes-portugal-bloco-esquerda-questiona-autoridades-portuguesas/>

<https://www.publico.pt/2017/08/24/sociedade/noticia/assim-se-ve-a-forca-da-lusofonia-sem-cedilha-1782925>

movimentos. Diferentes grupos sociais têm relacionamentos distintos com essa mobilidade diferenciada, alguns se movem mais do que outros, alguns são, efetivamente, presos por esses movimentos (p.61).

Embora essa lógica não seja apenas aplicável a contextos transnacionais, ela é especialmente útil para analisarmos esses contextos à luz de suas complexidades (Mahler e Pessar, 2001). Nesta abordagem, diz as referidas autoras, pode-se falar de uma geografia de poder de gênero que mapeia as circunstâncias historicamente particulares que um grupo específico de pessoas experimenta, pelo que podemos analisá-las em vários níveis⁸⁴.

Sigamos agora para outro ponto potencialmente importante na compreensão do gênero e a migração. Trata-se da forma como a componente gênero foi incorporada aos estudos migratórios e o despertar para a feminização das migrações na literatura académica.

2.2.5 A incorporação do gênero nos estudos migratórios.

Até a década de 1970 os estudos migratórios se concentraram quase que exclusivamente em migrantes do sexo masculino, enquanto as mulheres eram comumente enquadradas no desempenho de papéis passivos como companheiras que, através da reunificação familiar, juntavam-se aos seus cônjuges imigrantes (Morokvasic, 1984; Kofman, 1999).

De acordo com Joana Miranda (2009), a incorporação do gênero, como parte explícita da teoria das migrações, foi influenciada pelo desenvolvimento das teorias feministas, sobretudo norte-americana, pelo que somente nos finais da década de 1970 e início da década de 1980 os estudos com uma perspectiva mais feminista possibilitaram algumas publicações que documentavam a predominância das mulheres nos fluxos migratórios, fazendo com que a exclusão das mulheres na pesquisa sobre migração ficasse insustentável (ver Morokvasic 1984; Philzacklea, 1983; Piore, 1979).

No contexto europeu, Miranda (2009) esclarece-nos que

em 1973-1974, na sequência da implementação na Europa de políticas de imigração restritivas e do fecho das fronteiras a novos imigrantes, as mulheres dominaram os fluxos de entrada, apesar

⁸⁴ Em nossa investigação com estudantes cabo-verdianas que cursam engenharias em Portugal, a abordagem de Mahler e Pessar (2001) será bastante útil para a discussão dos nossos dados.

de continuarem a ser minoritárias em termos de *stock* de imigrantes. Nos círculos políticos e académicos começou a falar-se em feminização da imigração na Europa. No entanto, vários autores realçam o carácter gradual desta tendência e o discurso da feminização da migração na Europa pode ser explicado não apenas por um aumento real do número de mulheres nos fluxos populacionais, mas também pela aceitação do conceito de mulher migrante (p. 23).

À medida que os estudiosos da migração destacaram essas dinâmicas, em contraste com as conceções de migração de género neutro presentes na altura, a mulher deixou de ser dependente para passar a ser uma decisora-chave no processo migratório, pelo que passaram a ser analisadas como uma parte significativa dos fluxos migratórios (Cederberg, 2013). Como efeito, foi adotada uma nova abordagem analítica nos estudos migratórios, em que se considerou que as condições que estruturam as opções, posições e experiências dos/as migrantes nos países emissores e recetores são de género (ver Phizacklea 1983, Morokvasic 1984, Kofman 1999).

Um fator que também contribuiu para a maior visibilidade das mulheres nos estudos migratórios⁸⁵ foi o facto de as migrações não serem mais consideradas como resultantes de uma decisão individual, mas antes, de estratégias familiares e comunitárias. Ocorreu, assim, uma mudança da perspetiva individual para o despertar da influência familiar e comunitária como forças impulsionadoras dos movimentos geográficos. De igual forma, para uma maior consciência das mulheres migrantes foi importante uma abordagem analítica mais aberta no domínio das Ciências Sociais, a qual proporcionou uma maior visibilidade da contribuição económica desse grupo (Miranda, 2009).

Posteriormente, os estudos migratórios consideraram que a decisão de migrar não era apenas um produto de cálculos económicos, racionais, elaborados coletivamente, mas envolvia também uma decisão individual, autónoma, feita fora e contrária aos desejos da família ou do “chefe” de família (Wall et al, 2005). Também foi surgindo uma maior consciência de que as migrações não têm o mesmo efeito e impacto nos homens e nas mulheres (Neves et al, 2016; Schover e Moloney, 2013). Passou a ter-se em consideração duas questões que antes eram totalmente negligenciadas, tais como: Que fatores determinam a (i)migração de mulheres? E de que forma mulheres e homens participam dos fluxos migratórios?

⁸⁵ A exclusão do género nos estudos migratórios corresponde ao que muitos investigadores chamaram de “estado de cegueira” que tinha como efeito a perpetuação de uma visão de neutralidade, que efetivamente nunca existiu (King et al, 2012).

Por sua vez, a inauguração do termo “feminização da sobrevivência”, proposto pela socióloga Saskia Sassen (2000), trouxe muitas contribuições aos estudos migratórios. Ao propor o gênero como central em suas análises sobre a globalização e a migração, Sassen trouxe-nos um amplo quadro analítico sobre os fluxos migratórios femininos no eixo Sul/Norte sustentado por uma economia informal que extrapolava fronteiras, num quadro que ela designou de “contra-geografias da globalização”.

Sassen (2000) sugeriu que esses fluxos, os quais estavam direta ou indiretamente associados à economia global, não se caracterizavam por uma representação formal, operando com frequência à margem da lei e dos tratados, e envolvendo, frequentemente, operações criminosas, como no caso das redes de prostituição. Esse tipo de economia, parcialmente desterritorializada, atravessava fronteiras, conectando diversos pontos do globo numa espécie de rede submersa, informal e ilegal, originando desregulamentação e precarização das relações de trabalho. Os recursos económicos gerados por estes processos eram habitualmente subavaliados nos estudos migratórios.

Sassen (2007) também destacou que o aparecimento de zonas *duty-free* fez com que aumentasse o fluxo de mulheres dos países em desenvolvimento/subdesenvolvidos, particularmente da América Latina, da Ásia e das Caraíbas, configurando assim um amplo cenário, até então submerso, de migração feminina orquestrado pela necessidade de sobrevivência de mulheres oriundas de contextos sociais pobres.

Outros teóricos referiram-se aos fluxos migratórios femininos como resultados das chamadas economias de serviços de cuidado e das cadeias globais de assistência. Ribas-Mateos (2001), por exemplo, relaciona o elevado número de mulheres que se estabeleceu numa economia de serviços (e, em particular, em serviços domésticos), em expansão nos anos 80 e 90 na Europa do Sul, com uma grande diversidade de fatores: modernização, urbanização, dinamismo do sector informal, importância das pequenas empresas e aumento do nível educacional dos mais jovens que os levaram a rejeitarem trabalhos manuais.

Hochschild (2000), por sua vez, introduziu os conceitos de “redes globais de cuidados” ou “redes mundiais de afeto e assistência”, para evidenciar as desigualdades entre as mulheres e as transformações nos mercados de trabalho dos países recetores, os quais se converteram em recrutadores de mão-de-obra feminina para desempenhar as tarefas de cuidado.

Outros autores referem-se a “cadeias globais de assistência” de forma a explicar como numa situação global as mulheres são substituídas por outras mulheres nas tarefas habitualmente associadas a cuidados pessoais e afetos (Hochschild, 2000; Oso e Ribas-

Mateos, 2012). Estas cadeias, na maioria das vezes, interligam três conjuntos de cuidadoras: uma mulher cuida dos filhos da migrante em casa, no país de origem; outra mulher toma conta dos filhos da mulher que cuida dos filhos da migrante, que muitas vezes é a sua mãe, uma irmã, ou uma filha mais velha que cuida dos irmãos. A terceiro figura dessa cadeia é a própria migrante que deixa o seu país para cuidar dos filhos de profissionais liberais em países desenvolvidos (Hochschild, 2000; Miranda, 2009). Isto é muito comum, por exemplo, na sociedade cabo-verdiana (ver Dias, 2000; Lobo, 2010; 2014).

A variedade dos circuitos globais, que incluiu uma quantidade numerosa de mulheres, ganhou força em um período no qual as principais dinâmicas conectadas com a globalização económica exerceram impactos significativos sobre as economias em desenvolvimento (Sassen, 2007). Logo, nesse contexto marcado pelos efeitos da globalização, a expressão “mulheres globais” passou a ser utilizada, não só relativamente a empregadas domésticas, mas também a amas, enfermeiras e trabalhadoras do sexo, movimentando uma extensa rede de mulheres migrantes em busca de sobrevivência/ melhores condições de vida (Hochschild, 2000). Isto confirma a existência de padrões de recrutamento diferentes de acordo com o género e que intensificam os sistemas globais de estratificação. Este conceito tem especial importância para o caso cabo-verdiano, tal como mostraremos no capítulo 3 desta tese.

Vejamos agora como a literatura académica vem abordando a feminização da migração.

2.2.6 Feminização da migração ou feminização dos discursos sobre os fluxos migratórios?

O aumento da migração feminina, ou em outras palavras, o aumento da visibilidade feminina nos estudos migratórios impulsionou uma mudança de paradigma no debate sobre as tendências migratórias, obrigando a adoção de uma perspetiva teórica e empírica mais inclusiva (Neves et al, 2016), no seio da qual se adotou novos termos tais como feminização e genderização das migrações (Yamanaka e Piper, 2006).

De acordo com Parella (2011), a feminização da migração pode ser conceituada como o processo pelo qual as mulheres são as protagonistas de projetos migratórios, autónomos, à escala internacional por motivos que podem ser económicos, laborais ou educacionais. Alguns autores (Cedeberg, 2013; Schorover e Moloney, 2013), no entanto, chegaram a questionar: Estaremos, de facto, face a uma feminização da imigração à escala

mundial? Ou, apenas, face à feminização do discurso sobre migrações e a uma maior aceitação e visibilidade da diversidade de fluxos migratórios femininos?

De acordo com Schrover e Moloney (2013), em muitos estudos não fica claro o que alguns/mas investigadores/as estão a se referir quando usam o termo “feminização”. O termo tanto pode indicar que as mulheres superam os homens em representatividade numérica no saldo migratório, como pode sugerir que o número de mulheres é igual ao número de homens, perspectivas inexistentes nas investigações realizadas no passado, como já discutimos anteriormente.

Feminização também é usado para se referir a mudanças assumidas na migração, seja na referência ao aumento na migração feminina de longa distância em oposição à migração de curta distância, a qual era comum no passado. Como também para se referir ao aumento do número de mulheres que são pioneiras, autónomas ou migrantes solteiras em oposição às migrantes dependentes de seus cônjuges como eram comumente descritas até os anos 70 (Wall et al, 2005).

Há ainda um predomínio da feminização associado à vitimização das mulheres migrantes. De facto, prevalece na literatura académica sobre migração feminina, as migrantes como sendo vulneráveis (Yamanaka e Piper 2006; Piper 2003; Miranda, 2009). Embora a vitimização possa ser usada como uma estratégia de sucesso, já que é possível reivindicar os direitos das mulheres apresentando-as como vítimas (Brah, 2006), o preço desse sucesso é que as mulheres migrantes podem ser estigmatizadas como vulneráveis e precisam de proteção, associando a imagem da mulher imigrante ao risco, à criminalidade e à vulnerabilidade (Schrover e Moloney, 2013).

Importa destacar que o uso bem-sucedido do discurso da “vítima” explica uma mudança na política de migração e integração que ocorreu nas últimas décadas do século XX (Roggeband e Verloo 2007). Na década de 1970, por exemplo, a política de integração enfatizava os direitos dos/as migrantes como distintos do resto das pessoas na sociedade recetora, já na década de 1990, o quadro de diversidade foi substituído por um quadro de vulnerabilidade, que se concentrou nas mulheres migrantes (Cederberg, 2013), pelo que foi incorporado no discurso de muitos atores sociais, tais como integrantes de associação de migrantes, gestores políticos e meios de comunicação de massa.

Segundo Schrover e Moloney (2013), as proposições sobre a feminização da migração são também baseadas em dados ambíguos, evidências estatísticas fracas ou nenhuma estatística. Para as autoras, é preciso que tenhamos cautela quando falamos de feminização da migração, pois o simples anúncio de que as mulheres representam metade

dos migrantes internacionais à escala mundial não indica, por si só, que se trata de feminização. Ao contrário disso, as autoras sugerem analisar a feminização focando nas políticas migratórias que excluem ou incluem mulheres, bem como mostrar quais os efeitos das mudanças económicas e políticas para a vida real das migrantes do sexo feminino.

De igual forma, Rodrigues e Maisonave (2013) argumentam que a importância da feminização dos fluxos migratórios não está baseada na dimensão quantitativa do fenómeno, ou seja, não é simplesmente referir-se a um incremento da proporção de mulheres migrantes, uma vez que as mulheres sempre protagonizaram processos migratórios tanto internos como internacionais, mas sim nos fatores que estão presentes na migração feminina e qual o efeito disso no contexto familiar e no ganho de autonomia dessas mulheres. Nestas condições, é mais útil situar a feminização levando em conta as relações de género nos processos migratórios, preferencialmente com um foco nas localizações sociais das mulheres envolvidas direta ou indiretamente nesses fluxos.

De acordo com Miranda (2009), não podemos desconsiderar a ligação entre a feminização da migração, o papel ativo das mulheres como agentes económicos e de desenvolvimento e o *empowerment* (aumento de estatuto). Ter em conta, por exemplo, que a participação da mulher na economia dos países de origem e recetor, o envio de remessas e a manutenção de espaços familiares transnacionais deveriam traduzir-se num aumento automático do seu estatuto. Mas não é isso que acontece na realidade. “Esse estatuto pode mesmo diminuir, pelo facto de, frequentemente, as mulheres terem que exercer trabalhos precários, que não exigem qualificações, ou mesmo trabalhos invisíveis porque, tendo lugar no âmbito privado, são pouco valorizados e de baixo estatuto social” (Miranda, 2009, p.27), perpetuando, assim, um sistema de estratificação que articula, as categorias “género”, “classe” e “etnia”.

Schrover e Moloney (2013) argumentam que é fundamental que os estudos que contemplam a feminização das migrações, abordem o género considerando um conjunto de fatores, tais como:

- A divisão sexual do trabalho;
- A falta de reconhecimento do contributo económico do trabalho doméstico não remunerado;
- A discriminação no acesso e inserção no mercado laboral;
- Contextos de origem em que a mulher é, culturalmente, a provedora do lar;
- A violência baseada no género.

Por sua vez, Neves et al (2016) chamam atenção para o facto de que, embora se assista gradualmente a um aumento de estudos no domínio das migrações femininas, nem sempre estas são observadas a partir de uma matriz de género (Neves et al, 2016). Na realidade, muitas das pesquisas que se intitulam como de género, nesse domínio, não o são de fato, já que se limitam a tomar o género como uma variável, desprovido da sua significação política (Neves et al, 2016).

De acordo com o que foi discutido, nós, pesquisadores/as que nos predispomos a estudar o género, devemos ter em mente que este não é uma simples variável a ser medida, mas reflete um conjunto de relações sociais que organizam padrões de imigração. A tarefa, então, não é, simplesmente, descrever ou destacar a presença de mulheres que passam a residir nos países estrangeiros, ou se limitar a fazer questões às mulheres imigrantes tal qual se fazem a homens imigrantes, mas é útil fazermos um exame de como as relações de género facilitam ou restringem a imigração e a residência ou permanência de homens e mulheres no país de destino, para que seja possível entender como o género restringe opções disponíveis para indivíduos e grupos, determinando quem permanece e quem se move, com que frequência, quando, onde e porquê (Mahler e Pessar, 2001).

Sublinhe-se que existe agora uma ampla literatura sobre género e migração, todavia um pedido de análise de género nunca deve estar ausente dos estudos migratórios. Quer isso dizer que, embora seja verdade dizer que a crítica da “cegueira” do género por parte dos estudiosos da migração já não se aplica na atualidade (King et al., 2006), uma lente de género ainda permanece subutilizada em certos tipos e formatos de migração, como o transnacionalismo (Pessar e Mahler, 2003) e, sobretudo, a migração/mobilidade de estudantes (King, 2010).

Neste capítulo abordamos como os migrantes podem ser categorizados e como o género é teorizado e analisado nos estudos migratórios. Compreensões fundamentais para quem se predispõe a estudar a relação entre migração e género. Nesta tese, ao abordarmos a migração estudantil de mulheres cabo-verdianas para Portugal, a contextualização que nos propusemos fazer nos permitiu aproximarmos do amplo significado do género e suas questões, fundamentais para a compreensão do nosso objeto de estudo.

III. Delimitar Fronteiras: Contornos Teóricos sobre a Dimensão Espacial e Política dos “PALOP”.

Apesar da mudança que se vai verificando nos perfis relativos aos imigrantes em Portugal, hoje muito mais heterogéneo em termos de nacionalidades⁸⁶ e etnias, os/as africanos/as provenientes de países que tem a língua portuguesa como oficial ainda são bastantes representativos. Correspondem a cerca de 20% da população estrangeira residente naquele país, de acordo com os dados disponibilizados pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras⁸⁷ (SEF, 2017).

Cinco países integram esse grupo- Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, cada qual com as suas especificidades culturais, políticas e económicas, porém com laços históricos e linguísticos que os localizam e os submetem a um grupo específico, os PALOP. Este, enquanto acrónimo de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, é utilizado de forma recorrente em textos académicos, peças jornalísticas, livros, relatórios oficiais, como também em uma série de discursos políticos.

Em tese, muito daquilo que se outorga a esse grupo remete a uma unidade interpretativa em torno de um passado em comum que tem uma das mais simbólicas heranças da colonização: a língua portuguesa. Além disso, pronunciar o termo PALOP é mobilizar um universo semântico composto por imagens positivas e/ou negativas, socialmente reconhecidas e consagradas pelas práticas discursivas e materiais que surgiram em um terreno pós-colonial. Ou seja, não é apenas uma forma usual de falar de um grupo de países que pertencem a um mesmo continente e que possuem uma mesma língua oficial, mas sim uma resposta estratégica às circunstâncias políticas, económicas e sociais relacionadas a, pelo menos, quatro importantes processos:

1. A dissolução do império colonial português e o movimento da lusofonia;
2. A elaboração de um conjunto de propostas de cooperação, acordos bilaterais e diplomáticos entre Portugal e os Países de Língua Oficial Portuguesa;

⁸⁶ De acordo com o Relatório do SEF (2016) as dez nacionalidades mais representativas em Portugal são: Brasil, Cabo Verde, Ucrânia, Roménia, China, Reino Unido, Angola, Guiné Bissau, França e Espanha. De acordo com a análise da evolução da população estrangeira em Portugal divulgada pelo SEF, houve um decréscimo dos PALOP devido, entre outros fatores, ao crescimento da presença de outras nacionalidades (Reino Unido, França e China) e a aquisição da nacionalidade portuguesa por nacionais que integram o referido grupo.

⁸⁷ Na lista das 10 principais nacionalidades residentes no país constam o Brasil (81.251), **Cabo Verde** (36.578), Ucrânia (34.490), Roménia (30.429), China (22.503), Reino Unido (19.384), **Angola** (16.994), **Guiné-Bissau** (15.653), França (11.293) e Espanha (11.133) (SEF, 2016, grifo nosso). No relatório do SEF de 2014, São Tomé e Príncipe era a 9ª nacionalidade mais representativa com 10.167 cidadãos com título de residência válido. Por sua vez, de acordo com os dados fornecidos pelo PORDATA, em 2016 os nacionais PALOP com estatuto legal de residente em Portugal estavam assim distribuídos: Cabo Verde (36.193); Angola (16.876); Guiné- Bissau- (15.306); São Tomé e Príncipe (8.840); Moçambique (2.823). (Disponível em: <https://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela>)

3. A diferenciação entre portugueses “retornados” e a população africana “transferida” para Portugal após o fim da guerra colonial;

4. O enquadramento jurídico e social que ajudou a definir os/as imigrantes da “África lusófona” como “minorias problemáticas e de difícil integração” e instituiu a estes um marcador de diferenciação étnico-racial.

A partir desse esquema analítico queremos tentar desconstruir as estruturas de representação que sugere olhar para um conjunto de cinco países africanos como um grupo internamente homogêneo e com reivindicações similares. Nossa intenção é, portanto, analisar as condições sociais, políticas e económicas que possibilitaram a “invenção” dos PALOP. Interessa-nos, acima de tudo, desconstruir representações que geram essencialismos e estereótipos, como também mobilizar outras formas de interpretar um determinado fenómeno.

Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira parte, vamos focar na invenção dos PALOP, tendo como eixo condutor os quatro processos que assinalamos anteriormente. Na segunda parte vamos discutir, à luz dos estudos pós-coloniais, os marcadores de diferença que foram (e são) utilizados para identificar os PALOP no contexto atual português e os efeitos dessa construção discursiva nas localizações dos sujeitos que fazem parte desse grupo. Por último, vamos nos dedicar a analisar um dos países que integra os PALOP- Cabo Verde.

3.1 Estoque de verdades: visibilidade e “dizibilidade”⁸⁸ sobre os PALOP.

Conforme dito anteriormente, falar sobre os PALOP é referir-se a um grupo específico de países africanos cuja língua oficial é o português. Numa perspetiva geral, é a síntese da ligação entre cinco territórios inaugurada pelo movimento colonial que ganhou autenticidade após a independência das ex-colónias portuguesas em África.

Entender como se produziu essa ligação só é possível se olharmos para as construções discursivas elaboradas em contextos históricos e sociais específicos e tentar alinhar os complexos fatores que foram determinantes para o surgimento dos PALOP.

A dissolução do império português é o ponto de partida para situarmos essa invenção. Embora aquele acrónimo não existisse semanticamente nessa altura, a

⁸⁸ Adotamos aqui um termo usado pelo historiador brasileiro Durval Muniz de Albuquerque Júnior na obra “A invenção do Nordeste” (2011). Dizibilidade no sentido de discursos que passam a ser pronunciados com alguma frequência.

independência progressiva dos países que integram esse grupo, iniciada na década de 1970⁸⁹, obrigou o Estado português a elaborar vários diplomas e outras ações políticas que pudessem garantir o processo de descolonização, utilizando classificações que futuramente dariam origem aos PALOP.

De entre os diplomas elaborados pelo governo português durante o referido processo, selecionamos aqueles que estabeleceram medidas de “cooperação”, apoio técnico e promoção da língua portuguesa nos territórios africanos que foram colónias de Portugal, a saber:

1. O despacho de 5 de Setembro de 1974 que criou um gabinete dedicado à cooperação, em sentido *lato*, vindo a assumir-se oficialmente como Gabinete Coordenador para a Cooperação pelo Decreto-Lei nº 791/74, de 25 de Dezembro. As ações desenvolvidas por esta estrutura limitavam-se essencialmente aos aspetos de natureza sociocultural (IPAD; 2011), cuja atribuição geral era “elaborar estudos, pareceres e relatórios de síntese e formular sugestões relativamente ao processo de cooperação com os *novos ou futuros Estados de expressão portuguesa*” (Decreto-Lei 791/74, grifo nosso);

2. Em Junho de 1975 foi criada a Comissão Coordenadora das Negociações no âmbito económico-financeiro com os novos Estados de língua portuguesa para se ocupar especificamente das questões deste setor (IPAD, 2011). “Tratava-se de uma instituição dedicada à proteção e promoção de interesses económicos portugueses nas antigas colónias, aquilo que hoje se designa por internacionalização da economia, e não de uma instituição diretamente relacionada com a cooperação para o desenvolvimento” (Cravinho, 2002 in IPAD, 2011, p.57);

3. Ainda nessa ótica de proteção e promoção dos interesses económicos portugueses, é criado em 31 de Janeiro de 1976, pelo Decreto-Lei nº 97-A, o Instituto para a Cooperação Económica (ICE). Em tese, era um organismo de apoio técnico-administrativo para as negociações e a cooperação, nos domínios económico e financeiro, com os antigos territórios sob administração portuguesa, sem prejuízo de a sua competência poder vir a ser ampliada para a cooperação com outros países estrangeiros (Decreto-Lei 97-A/76). Segundo José Cravinho (2002, IPAD, 2011, p.58) “não havia aqui o real sentido de cooperação e desenvolvimento dos territórios africanos, uma vez que Portugal era um país beneficiário da

⁸⁹ Cronologicamente os cinco países que integram os PALOP tiveram suas independências reconhecidas nos seguintes anos: 10/09/1974- Independência de Guiné-Bissau; 25/06/1975- Independência de Moçambique; 05/07/1975- Independência de Cabo Verde; 12/07/1975- Independência de São Tomé e Príncipe; 11/11/1975: Independência de Angola.

OCDE⁹⁰, não havendo de todo condições para ser um país doador”.

4. Em Setembro de 1976, durante o I Governo Constitucional, o Ministério da Cooperação foi extinto e o ICE foi absorvido pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE), mantendo-se como comissão instaladora até à publicação da sua Lei Orgânica, pelo Decreto-Lei nº 487/79, de 18 de Dezembro (IPAD, 2011). No seguimento, foi criada a Direcção-Geral de Cooperação, através do Decreto-Lei nº 486/79, sob a subordinação do MNE, tendo como funções acompanhar e apoiar, em estreita articulação com outros ministérios, as atividades de cooperação nos domínios sociocultural, científico e tecnológico (IPAD, 2011, p. 58).

5. Em julho de 1976, o Decreto-Lei 541/76, extingue o Instituto de Alta Cultura (cuja função estava ligada, entre outras coisas, ao contacto com instituições estrangeiras para o estreitamento de colaborações no quadro de intercâmbios científicos e culturais) e cria o Instituto de Cultura Portuguesa (ICAP) que mais tarde daria origem ao atual Instituto Camões⁹¹. O ICAP reforçou o compromisso ao ensino e promoção da língua e cultura portuguesa, a nível nacional e internacional⁹².

Resumidamente, temos:

⁹⁰ “De facto, Portugal foi membro fundador do CAD (Comité de Ajuda ao Desenvolvimento), saindo em 1974 por razões de natureza política diretamente relacionadas com a descolonização, dado que a ajuda que Portugal recebia até aí se destinava às então Províncias Ultramarinas. Era uma situação ambígua, uma vez que Portugal era considerado ao mesmo tempo, pela OCDE, uma potência colonial e um país em vias de desenvolvimento. Após 1974, Portugal passou de país doador a país em condições de se beneficiar do apoio internacional” (IPAD, 2011, p.58). Somente em 1991, quando se deu a nova adesão de Portugal ao CAD da OCDE, pode-se considerar que Portugal passa efetivamente à condição de país doador.

⁹¹ Em 1992 no lugar do Instituto de Cultura e Língua Portuguesa surge o Instituto Camões, tutelado pelo Ministério da Educação e Ciência, e com uma maior articulação com o Ministério dos Negócios Estrangeiros e com outros departamentos governamentais associados às relações externas, educação e cultura (disponível em <http://www.instituto-camoes.pt/sobre/sobre-nos/gestao-sobrenos/historia/historia-do-instituto>, acesso em 07.02.2018)

⁹² Tinham como intenção principal a criação da política cultural externa e da promoção do Português. Logo, a ICALP (que veio a substituir a ICAP) assumia a coordenação fundamental da rede de ensino do português no mundo, o apoio à constituição e manutenção de centros de língua e cultura portuguesa integrara, naturalmente, esta estratégia” (disponível em <http://www.instituto-camoes.pt/sobre/sobre-nos/gestao-sobrenos/historia/historia-do-instituto>, acesso em 07.02.2018)

Quadro 1- Entidades criadas em Portugal entre 1974 e 1979 no processo de descolonização.

1974	1975	1976	1979
É criado o Gabinete Coordenador para a Cooperação.	Forma-se a Comissão Coordenadora das Negociações no âmbito económico-financeiro com os novos Estados de língua portuguesa.	São criados o Instituto para a Cooperação Económica (ICE) e o Instituto de Cultura Portuguesa (ICAP) que mais tarde daria origem ao atual Instituto Camões.	É criada a Direcção-Geral de Cooperação, através do Decreto-Lei nº 486/79, sob a subordinação do Ministério dos Negócios Exteriores.

Fonte: Elaborado pela autora da tese.

O que se observa é que de 1974 até 1979 as utilizações dos termos “novos ou futuros Estados de expressão portuguesa” e “novos Estados de língua portuguesa” referindo-se às ex-colónias portuguesas em África, representam uma posição que Portugal estrategicamente assumia diante da perda progressiva da sua influência enquanto potência colonial. A língua enquanto o elemento mais emblemático que identificava a presença de um império que deixou suas marcas nos territórios dominados, era o dispositivo de poder que permitia salvaguardar a imagem de um Portugal que, no passado, conseguiu formar o seu império⁹³.

Não podemos desconsiderar que os próprios “novos Estados de expressão portuguesa” requeriam e necessitavam da presença portuguesa em seus territórios, uma vez que a “cooperação” e o “apoio técnico” da ex-metrópole eram fundamentais para o reordenamento de uma gestão interna que pudesse garantir a sustentabilidade mínima dos territórios recém-independentes e com graves disputas políticas internas⁹⁴.

De facto, o processo de descolonização gerou novos desafios para as ex-colónias, pelo que o real rompimento com Portugal foi um processo lento e difícil de concretizar. Além disso, a instabilidade financeira e as graves iniquidades sociais nos recém- territórios africanos “independentes” dificultavam a verdadeira libertação do modelo colonialista. Nestas condições, a independência conquistada com a guerra colonial não se deu na sua plenitude, já que não haviam condições suficientes para gerir autonomamente os recém-

⁹³ Sobre a dissolução do império colonial português sugerimos a leitura do artigo: Cardina, Miguel. A guerra colonial entre a memória e o esquecimento. In: Charles Monteiro, Klaus Hilbert, Paula Godinho (org.) (2017), *Memória e Património: diálogos entre o Brasil e Portugal*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 81-92. Ver também site do projeto CROME: Memórias cruzadas, políticas do silêncio: http://crome.ces.uc.pt/index.php?id_lingua=1

⁹⁴ Sobre o impacto da guerra colonial na vida política e social portuguesa ver Pinto, Antonio Costa (2001). A guerra colonial e o fim do império português, in Francisco Betencourt e Kirti Chaudhuri (orgs.), *História da Expansão portuguesa*, vol. V, Círculo de Leitores, Lisboa, pp. 65-101.

territórios independentes. Sobre isto, Grosfoguel (2008) afirma:

no processo de descolonização, não podemos negligenciar o facto de que durante esse processo, os Estados periféricos que hoje são oficialmente independentes, alinhando com os discursos liberais egocêntricos dominantes, construíram ideologias de ‘identidade nacional’, ‘desenvolvimento nacional’ e ‘soberania nacional’ que produziram uma ilusão de ‘independência’, ‘desenvolvimento’ e ‘progresso’. Contudo, os seus sistemas económicos e políticos foram moldados pela sua posição subordinada num sistema-mundo capitalista que se organiza em torno de uma divisão hierárquica internacional do trabalho (p. 127, grifos do autor).

Retomando à discussão dos PALOP, mesmo havendo vários decretos que, aparentemente, possibilitaram a criação do grupo após a “independência” das ex-colónias, a sua invenção é iniciada nos meses que antecedem a publicação dos Decretos-Lei anteriormente referenciados. Note-se, por exemplo, que em 22 de fevereiro de 1974, o então General António de Spínola publica o livro “Portugal e o Futuro”⁹⁵, no qual argumentava que a continuação da guerra do Ultramar (1961- 1974) não era a solução para o problema colonial. Além de contestar a política colonial, o General Spínola (que também foi governador da Guiné-Bissau) defendia a criação de uma “federação” da qual fariam parte, além de Portugal, as cinco ex-colónias: Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe.

Por sua vez, essa ideia de “federação” já estava expressa no movimento da lusofonia existente antes da guerra colonial. Este movimento defendia, na sua essência, a construção de um espaço único de expressão portuguesa, ou seja, um espaço lusófono que representasse uma área cultural de “solidariedades horizontais” no qual se partilhasse uma mesma língua e a miscigenação de memórias e tradições (Martins, 2004; 2006; Moreira, 2000).

De acordo com Martins (2004), a lusofonia deriva da raiz luso-tropicalista introduzida pelo sociólogo brasileiro Gilberto Freire, quando este propõe na obra “Casa Grande e Senzala” publicada em 1933, “uma teoria geral do fenómeno do encontro de etnias e culturas, no quadro unificador do modelo político da colonização europeia” (Moreira,

⁹⁵ Dois meses depois da publicação do livro “Portugal e o Futuro”, em 25 de Abril de 1974, um golpe de Estado conduzido pelo Movimento das Forças Armadas (MFA) depõe o regime do Estado Novo, a mais antiga ditadura europeia, no poder desde 1933. Democratizar, descolonizar e desenvolver eram os objetivos principais do programa apresentado pelo MFA. A participação em massa do povo português simbolizou o apoio ao movimento independentista das então províncias ultramarinas, episódio que ficou conhecido como a “Revolução dos Cravos”.

2000b, p. 18). Para Martins (2004) a lusofonia apreende do luso-tropicalismo “o pendor culturalista e regionalista, no qual estabelece-se, pela primeira vez, um multiculturalismo com o denominador comum de uma língua como pátria” (p. 7). Embora haja muitas críticas ao mito do luso-tropicalismo⁹⁶, sobretudo por ser utilizado para instituir uma imagem de colonização portuguesa branda⁹⁷, o movimento da lusofonia é considerado uma recomposição da raiz luso-tropicalista (Martins, 2004; Moreira, 2000).

Importa destacar que o reconhecimento do espaço lusófono passou por diferentes fases (Bastos, 2006). O próprio termo lusofonia foi interpretado de várias maneiras e era, comumente, utilizado como uma estratégia de reafirmação da influência portuguesa e criação de uma identidade lusófona (Bastos Filho et al, 2008). Durante o Estado Novo salazarista, por exemplo, a lusofonia adquire a conotação de o “modo português de estar no mundo”⁹⁸, em que se tentava propagar uma imagem positiva do colonizador português.

Todavia, após a dissolução do império colonial, o movimento da lusofonia adquire propósitos político-culturais que se utiliza da expressão lusófona como um projeto “transnacional, ou supranacional, uma federação cultural com lugar para muitos Estados”⁹⁹ (Martins, 2004, p. 9). Quer isso dizer que a ideia da lusofonia está subordinada ao contexto social e político que lhe dá existência, sendo um elemento discursivo potenciador de práticas e novas linguagens que ajuda a atualizar a afirmação de uma área cultural de influência (Bastos, 2006; Moreira, 2000).

Assim, na medida em que se afirmava o espaço lusófono, baseada numa língua comum (mas que não se esgotava nisso), iam sendo forjadas solidariedades, cordialidades,

⁹⁶ Martins (2004) argumenta que: “Quando, em 1950, o antropólogo Jorge Dias define a personalidade base do povo português, dissertando em Washington sobre os “Os elementos fundamentais da cultura portuguesa”, o luso-tropicalismo começava, finalmente, a estabelecer-se em Portugal como doutrina oficial. Três anos depois, Gilberto Freyre publica *Aventura e Rotina*, depois de ter realizado, em 1951, uma visita oficial pelos territórios do ultramar português, a convite do Estado Novo. Respirando a teoria social luso-tropicalista, Jorge Dias (1971) justificava assim a natureza *sui generis* da colonização portuguesa: “A capacidade de adaptação, a simpatia humana e o temperamento amoroso são a chave da colonização portuguesa. O português assimilou adaptando-se. Nunca sentiu repugnância por outras raças e foi sempre relativamente tolerante com as culturas e religiões alheias” (Dias, 1971: 32). (p.10)

⁹⁷ No qual a miscigenação, a fraternidade cristã, o ajustamento hábil do português ao mundo tropical eram alguns dos marcadores de diferenciação da colonização portuguesa em relação às outras colonizações.

⁹⁸ Sobre isso, ver também Castelo, Cláudia (1998) “O Modo Português de Estar no Mundo”: o Lusotropicalismo e a Ideologia Colonial Portuguesa (1933-1961), Porto, Afrontamento.

⁹⁹ Hoje, o movimento da lusofonia representa um espaço plural e fragmentado, com uma memória igualmente plural e fragmentada que se atualiza num tempo marcado pela globalização, interculturalismo e multiculturalismo. Como sugere Martins (2004, p. 9), a lusofonia diz respeito à “ideia de pertença identitária, implícita no facto de um conjunto de povos falar uma mesma língua, não dispensa nunca a consideração de realidades nacionais multiculturais em distintas regiões do globo, com a língua portuguesa a ter que se relacionar com outras línguas locais e a ter que entrar em muitos casos em competição com elas” (Moisés de Lemos Martins, 2004, p.9).

pertenças e identidades. Nestas condições, ao longo dos anos 80 houve várias ações direcionadas para o processo de renovação das relações políticas, culturais e económicas com os países africanos de expressão portuguesa. Ou seja, foi sendo desenhada uma nova estratégia para a língua e a cultura portuguesa, com o qual se instituía, paulatinamente, a necessidade de um espaço linguístico unificado e dominado por uma língua oficial, “obrigatória nas ocasiões oficiais e nos espaços oficiais” (Hanna, Bastos e Brito, 2010, p.168). Nesta linha, a sobrevivência da influência cultural portuguesa em suas ex-colónias africanas através da aprendizagem e o uso de uma língua oficial como obrigação para os nacionais da comunidade de falantes do português¹⁰⁰ funcionou como um assertivo dispositivo de manutenção de poder (Hanna, Bastos e Brito, 2010; Brito e Hanna, 2016).

É nessa conjuntura que temos a criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa em 1996 e a consolidação dos PALOP¹⁰¹ enquanto um grupo que se diferenciava do Brasil, também ex-colónia portuguesa, nos discursos políticos, seja por pertencer a um mesmo continente- o africano, seja por serem ex-colónias portuguesas que tiveram um processo de independência tardio¹⁰².

Associado a este cenário, havia ainda os desafios geoestratégicos de segurança e económicos que eram colocadas aos falidos impérios coloniais, os quais tentavam se adequar às perdas de seus prestígios e, simultaneamente, tentavam se alinhar aos crescentes apelos da globalização e da internacionalização da economia (Moreira, 2009). Tratava-se, portanto, de um movimento mundial que obrigou a redefinir a hierarquia das antigas potências coloniais. Quer isso dizer que a nova ordem económica e política mundial forçou os Estados (tanto os soberanos como os recém-independentes) a se integrarem em grandes espaços económicos e de segurança que apelavam para a necessidade de parcerias e “solidariedades” (Moreira, 2000).

Nesta perspetiva, Portugal não podia deixar de se integrar a esses grandes espaços, tal como já o havia feito no período colonial, quando em 1949 fez a Aliança Atlântica, resultando na criação da OTAN¹⁰³, da qual foi membro fundador em 1949, e, posteriormente, em 1986 quando aderiu ao espaço da então Comunidade Económica

¹⁰⁰ E não só. Havia também muitos negócios lucrativos deixados nas ex-colónias que corriam o risco de serem “presas fáceis” para outros ávidos impérios falidos. Logo, era preciso proteger esse património.

¹⁰¹ Timor-Leste só passou a fazer parte da CPLP em 2002. Logo, no seu ano de criação, fazia parte da CPLP: Portugal, Brasil, Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Em 2014, Guiné-Equatorial passa a fazer parte da CPLP.

¹⁰² O Brasil tornou-se independente muito tempo antes, em 1822.

¹⁰³ Organização do Tratado do Atlântico Norte. Este foi o principal precursor das iniciativas de segurança mundial que contribuiu para organizar os Estados da Europa ocidental no pós- Segunda Guerra Mundial.

Europeia¹⁰⁴ (Moreira, 2009).

Note-se que as ex-colónias africanas portuguesas também estavam sujeitas a adesão a espaços de diferentes naturezas, como a “Guiné-Bissau e Cabo Verde para a área do franco- francês, Moçambique para a Comunidade Britânica, e Angola eventualmente para um espaço dominado pela África do Sul” (Moreira, 2000, p.321).

Havia, assim, um reordenamento do mundo, sedimentado por um inevitável ciclo de adesões a grandes espaços comunitários, pelo que redefinia o significado das fronteiras geográficas, económicas, políticas e culturais e, ao mesmo tempo, estabelecia complexas articulações e solidariedades estratégicas.

Nessas condições, o entrelaçamento das filiações em vários grandes espaços que podem se sobrepor (já que um mesmo país pode participar de várias comunidades como, por exemplo, Portugal que é membro da União Europeia e a CPLP ou Cabo Verde que é membro da CPLP e CEDEAO¹⁰⁵), somado às exigências impostas por essas pertenças, fortalecem aquilo que Moreira (2004) classificou como “globalização das dependências”. Uma das consequências disso é que os Estados vulneráveis, sobretudo aqueles que possuem graves desequilíbrios sociais e escassos recursos naturais, tecnológicos e/ou humanos, ficam à mercê daquilo que determinam os Estados parceiros mais poderosos.

Nessa dinâmica, em que solidariedades estratégicas podem surgir, a existência de comunidades e parcerias podem servir apenas como uma estratégia política de preservação de influências e acessos facilitados aos territórios que trazem algum benefício aos grupos que detém mais poder. Assim, muitos países vulneráveis tornam-se ainda mais dependentes das ajudas externas para atender às metas de desenvolvimento que lhes permitem continuar como membros desses grandes espaços.

Além disso, em países onde gestões governamentais corruptas são permanentes e

¹⁰⁴ Recorde-se que com a adesão à Comunidade Económica Europeia, Portugal voltou a participar na Cooperação para o Desenvolvimento e, em 1991, perante o reconhecimento internacional do papel desempenhado nas relações com os PALOP, passou a reintegrar o Comité de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD). Assumiu-se, assim, a versão “desnacionalizada” da ajuda ao desenvolvimento que desde então até hoje tem vindo a ser seguida conforme a evolução dos procedimentos internacionais e tendo em conta os necessários ajustes às características da gestão política e operacional portuguesa. (IPAD, 2011, p.59). É igualmente importante destacar que em 12 de junho de 1985 quando Portugal assinou o tratado de adesão à CEE, o país passava por uma grave crise financeira, acentuada pela recessão da economia mundial. Após a revolução de 24 de Abril de 1974, e a perda do mercado colonial, mantinha uma grande dependência externa. É nesse contexto que o país se aproxima do mercado europeu, fazendo o pedido de adesão à CEE em 1977. É só na década seguinte que esse pedido se concretiza (1986), em simultâneo com a Espanha, naquele que foi o terceiro alargamento do grupo europeu (Moreira, 2000).

¹⁰⁵ Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental, criado em maio de 1975. É formado por um grupo de 15 países cujo objetivo visa promover a integração económica em todas as áreas de atividade dos Estados- membros.

estruturantes da sociedade, os possíveis benefícios advindos com a participação em espaços cooperativos, dificilmente promovem a melhoria dos indicadores sociais internos. Pelo contrário, as vantagens adquiridas com as parcerias, tais como bolsas de estudo, financiamento de projetos culturais, etc., são destinados a uma elite que se utiliza desses benefícios para usufruto próprio e manutenção do seu poder internamente.

Nesta lógica interpretativa, além da hierarquia inevitável no interior das próprias comunidades de cooperação, há ainda entidades internacionais de financiamento, tais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial que potencializam essa dependência, causando uma relação ainda mais desigual entre os países parceiros. Dentro da CPLP, por exemplo, as disposições hierárquicas são facilmente identificadas por essa lógica.

Além do mais, as exigências da complexidade crescente nas relações internacionais podem ser um mecanismo para endividar ainda mais os países vulneráveis ou mesmo emoldurá-los à condição de periféricos e altamente dependentes, sem perspectivas reais de promover a autonomia financeira desses países e a melhoria de seus indicadores sociais. De facto, para alguns países a “globalização das dependências” é uma das poucas formas viáveis de garantir recursos financeiros externos, sobretudo para aqueles economicamente vulneráveis. Prevalece, muitas vezes, a ideia do “ruim com eles, pior sem eles”. Nesta sistemática, as velhas “parcerias” da época colonial tendem a se manter, só que agora encobertas pelo manto da diplomacia e dos indispensáveis parceiros económicos.

Na necessidade de manter esse “novo/velho” sistema de parcerias, a relação entre Portugal e suas ex-colónias africanas ampliou-se. A suposta vantagem da língua comum servia como recurso discursivo para promover o conhecimento cultural mútuo¹⁰⁶. De igual forma, propagavam-se os discursos em que a língua e os laços históricos e culturais eram marcadores de união entre antigas metrópoles e suas ex-colónias, no qual legitimava-se o uso da retórica “países irmãos” para proliferar a falsa crença de que as aproximações entre países multiétnicos, multilinguísticos e multiculturais eram maiores do que as suas diferenças (Feldman-Bianco, 2007). Como veremos a seguir, tal retórica é comumente apontada como uma das causas da grande presença de nacionais de países-membros da CPLP em território português, pelo que se percebe como o discurso da cordialidade e da irmandade estruturam o universo semântico em torno da relação entre Portugal e os países

¹⁰⁶ Em uma recente reportagem do Jornal Público, Mía Couto tece críticas a esse inexistente “conhecimento cultural mútuo”, argumentando que os países da CPLP não se conhecem entre si, uma vez que para conhecer algo sobre São Tomé, Moçambique, Guiné precisa ir à Lisboa primeiramente. Disponível em: “Países africanos lusófonos relacionam-se num triângulo tipicamente colonial” (Jornal Público, 10.02.2018)

africanos de língua oficial portuguesa até os dias atuais.

Num quadro que é muito mais complexo do que a falaciosa relação linear entre o colonial e o pós-colonial-globalizado, a invenção dos PALOP deve também ser entendida a partir da circulação dos ex-colonos em território português e daquilo que se falou dos imigrantes da chamada “África lusófona” antes e depois da dissolução do império colonial. Assim, para entendermos como os fluxos de africanos/as “lusófonos” também ajudaram a dar origem aos PALOP, precisamos recorrer aos ciclos migratórios presentes no contexto português.

3.1.1 Ciclos Migratórios em Portugal.

Padilla e Ortiz (2012) sugerem que olhemos para esses ciclos enquanto vagas. As autoras indicam a década de 50 como ponto de partida na sistematização temporal dessas vagas. Segundo elas, “uma correta interpretação dos movimentos migratórios portugueses atuais só é possível depois de entender a sua história migratória, começando pela emigração” (p.161). Nesta lógica, a primeira vaga das migrações portuguesas é marcada pela saída em massa de seus nacionais¹⁰⁷.

Se, por um lado, havia um alto número de emigrados portugueses, por outro, a presença de africanos-colonos em Portugal é um exemplo claro da necessidade que o então império português tinha de mão-de-obra em seu território durante a guerra colonial, entre 1961 e 1974 (Pacheco, 1996; Pires et al, 1984). Neste intervalo de tempo não havia uma política migratória definida em Portugal, pelo que os trabalhadores que chegaram ao país nessa altura, na sua maioria cabo-verdianos, não eram legalmente imigrantes, mas sim colonos que ocupavam postos de trabalho deixados pelos portugueses emigrados (Góis, 2008; Pacheco, 1996; Padilla e Ortiz, 2012)¹⁰⁸.

Esta situação vai se modificando na medida em que a dissolução do império português obrigou o retorno dos portugueses que viviam nas ex-colónias africanas. Logo, entre 1975 e 1985, acontece o ponto de viragem, em que a emigração dá lugar à imigração.

¹⁰⁷ Fugindo à guerra, à ditadura, à pobreza, mais de um milhão e meio de portugueses abandonaram o território nacional entre 1957 e 1974 (Pereira, 2014). Ver também “A ditadura de Salazar e a emigração- o Estado português e os seus emigrantes em França (1957-1974) de Victor Pereira. Sobre emigração portuguesa, consultar referências bibliográficas disponíveis em: <http://observatorioemigracao.pt/np4/11/>

¹⁰⁸ Importa destacar que havia imigrantes de outras nacionalidades como ingleses, espanhóis, franceses, mas como não havia a necessidade de regular os fluxos migratórios, não havia um sistema de identificação fiável dos imigrantes. Note-se que “os dados retrospectivos fornecidos pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) indicam que em 1975 havia 31.983 estrangeiros com residência legalizada em Portugal” (Cabecinhas, 2002, p.100). Provavelmente de entre estes estavam os referidos estrangeiros europeus.

Embora existisse entre os “retornados” muitos luso-africanos¹⁰⁹ “cuja nacionalidade portuguesa não fora retroativa e politicamente retirada”¹¹⁰ (Góis, 2008, p.14), criou-se uma distinção entre os “legítimos” portugueses e os portugueses de ascendência africana, incluindo-se aqui os chamados “transferidos”, um termo que, segundo Natércia Pacheco (1996), fazia referência a cabo-verdianos, de vários grupos sociais, que no tempo colonial assumiram funções administrativas, mas com o processo de descolonização “se radicaram na zona de Lisboa, encontrando trabalho mais ao sabor da sorte do que de uma política de inserção laboral” (p. 295).

Outra medida que colaborou para essa distinção foi a promulgação do Decreto-Lei nº 308-A/75 de 24 de Junho. Instituiu-se, neste diploma, a retirada da nacionalidade portuguesa a uma parte substancial dos/as luso-africanos/as que entraram ou permaneceram em Portugal como cidadãos nacionais (Baganha, 2005; Góis, 2008; Padilla e Ortiz, 2012; Pires, 2003). De acordo com Baganha (2005), essa medida “criou retroativamente uma comunidade estrangeira, imigrante, de ancestralidade africana¹¹¹, que vai subsequentemente crescer devido a um processo de reunificação familiar” (p.31).

Surge, assim, a figura do imigrante, mais precisamente o/a imigrante africano/a¹¹². Uma imagem que era comumente associado a um grupo etnicamente homogêneo, no qual não se diferenciava nacionalidades, nem as suas especificidades culturais e linguísticas. Ou seja, era um grupo que vinha da “África lusófona”, à procura de trabalho, com baixas ou inexistentes qualificações escolares, e etnicamente distinta dos portugueses nascidos em África e dos portugueses nativos. Nesta linha, homens e mulheres cabo-verdianos, angolanos, guineenses, moçambicanos e são-tomenses reduziam-se a ex-colonos/as à procura de trabalho na antiga metrópole, mesmo se, entre estes, estivessem “negros/as e

¹⁰⁹ Como refere Machado (1994, p.113-115) não é possível saber de entre os ‘retornados’ quantos deles seriam de origem africana. De facto, muitos dos africanos ‘retornados’ não podem ser considerados imigrantes, visto que formalmente têm a nacionalidade portuguesa. Machado propõe a designação de ‘luso-africanos’ que engloba tanto os africanos de nacionalidade portuguesa que optaram por se fixar em Portugal na sequência da descolonização, como os novos luso-africanos que, sendo filhos dos primeiros, “nasceram e/ou cresceram em Portugal e aos quais se chama, erroneamente, ‘imigrantes de segunda geração’ (1994, p.112 citado por Cabecinhas, 2002, p 100).

¹¹⁰ De acordo com Góis (2008, p.14), entre os retornados de ascendência africana havia um elevado número de funcionários administrativos coloniais. “Entre 1974 e 1976, no contexto do movimento então proveniente das ex-colónias, verificou-se um afluxo considerável de cabo-verdianos, quer oriundos de Cabo Verde diretamente, quer das outras ex-colónias (Guiné-Bissau, Angola, Moçambique, Timor ou Macau), onde exerciam tarefas administrativas das mais diversas, designadamente ligadas ao exército colonial português, à administração colonial e aos seus serviços. Complementarmente, também a independência de S. Tomé e Príncipe implicou a deslocação para Portugal de muitos trabalhadores cabo-verdianos aí instalados (e.g. dos “contratados” e/ou de funcionários coloniais)”.

¹¹¹ Talvez esteja aqui a base para explicarmos o porquê de os nacionais portugueses afrodescendentes serem vistos como estrangeiros /imigrantes ainda nos dias atuais. Vamos discutir isso em outras seções deste capítulo.

¹¹² Nesta altura predominava a imagem do imigrante do sexo masculino.

mestiços/as” filhos/as de portugueses, intelectuais, artistas ou ex-funcionários públicos da antiga metrópole.

Natércia Pacheco (1996) ajuda-nos a perceber melhor a construção da imagem do/a imigrante africano/a na sociedade portuguesa, processo fundamental para compreendermos a invenção dos PALOP.

No esquema analítico da autora, ela sugere ler o “todo-imigrante” (isto é, a representação do imigrante em Portugal) a partir das condições sociais e políticas que possibilitaram construir a categoria do “imigrante-trabalhador-pobre-negro”. A autora identifica duas fases que dão materialidade a várias categorizações em torno desse/a imigrante, tendo em vista os ciclos migratórios que decorre entre os anos 60 e 90 do século XX em Portugal.

A primeira fase vai de 1960 a 1982. Corresponde a um tempo histórico marcado pela indefinição do imigrante e da presença dos “retornados” e “transferidos”, já citados anteriormente. De acordo com Pacheco (1996), a categoria imigrante¹¹³ não existia, “tanto no período que precede a aceitação das independências, como naquela que imediatamente lhes sucede” (p.294). De facto, até 1974 “o mercado de trabalho aparentemente equilibrado pelas saídas dos portugueses e chegada dos/as cabo-verdianos/as não se fizeram notar na comunicação social” (op. cit.), sobretudo porque a presença desse grupo em Portugal não representava um problema na sociedade portuguesa¹¹⁴. Situação que só veio a mudar, segundo Pacheco (1996), a partir de 1983 quando a comunicação social passa a tratar o/a imigrante africano/a como sinónimo de pobreza e exclusão social, caracterizando, assim, o início da segunda fase. Entretanto, complementa a autora, “para além da visão miserabilista acrescentam-se ao retrato duas novas facetas: a da delinquência (como sujeito) e a do racismo (como objeto). É assim, cabo-verdiano/ africano/ imigrante delinquente e vítima de racismo. A abordagem é genérica, reducionista” (p. 296).

3.1.2 Outras dizibilidades sobre o imigrante africano.

Importa mencionar que essa dizibilidade do/a africano/a imigrante que se fez notar na comunicação social nos anos 80, deu-se também pelo facto de Portugal ter recebido nesse

¹¹³ O que existia até então era a figura do/a estrangeiro/a.

¹¹⁴ Além disso, essa população estava mais concentrada na região metropolitana de Lisboa (Góis, 2008), situação que impedia o confronto entre o nativo português das outras regiões do país e o imigrante africano.

período um grande número de africanos/as¹¹⁵ para ocupar os postos de trabalho de sectores que exigiam baixas qualificações escolares, inclusive mulheres que vinham, em sua maioria, através de reagrupamento familiar (Góis, 2006; Miranda, 2009).

Segundo os dados do censo de 1981, os/as estrangeiros/as da “África lusófona” representavam 42% do número total de estrangeiros/as residentes no país, aproximadamente 45.000 (Saint- Maurice e Pires, 1989). Provavelmente também entravam nessa estatística os então chamados “imigrantes da segunda geração” (luso-africanos) nascidos em Portugal e, portanto, portugueses por direito, mas sem esse reconhecimento jurídico e social (Machado, 1994).

Todavia, durante a década de 90, as mudanças significativas na sociedade portuguesa resultantes da adesão de Portugal à Convenção de Schengen, o contínuo aumento dos fluxos de africanos/as lusófonos/as¹¹⁶, a discussão sobre o racismo¹¹⁷, promovem uma outra dizibilidade sobre os/as africanos/as imigrantes¹¹⁸. Uma dizibilidade que passou a estar presente também no âmbito académico, haja vista que nos anos 90 começou a surgir uma série de estudos cujo tema referia-se à questão do racismo, em particular, a forma como os portugueses percecionam os PALOP (e.g., Miranda, 1994), os/as imigrantes negros/as (e.g. Vala, 1999; Vala, Brito e Lopes, 1999), os/as cabo-verdianos/as (Góis, 2006; Miranda, 1994; 2001), “sobretudo após o despertar do interesse pela questão da discriminação racial e da etnicidade iniciado na segunda metade dos anos noventa” (Cabecinhas, 2002, p. 110). Sem dúvida, foram estudos que trouxeram grandes contribuições para a visibilidade do/a imigrante africano/a e os/as luso-africanos/as da segunda geração, revelando uma realidade de exclusão social e pobreza a que estavam submetidos/as.

Sublinhe-se que alguns desses trabalhos adotaram o acrónimo PALOP em seus textos, reforçando, assim, o uso da terminologia e ajudando a legitimar esse campo discursivo.

¹¹⁵ Recorde-se que as políticas de cooperação entre Portugal e os países africanos de expressão portuguesa, possibilitou uma série acordos bilaterais com os PALOP, sobretudo Angola, Moçambique e Cabo Verde, que visavam a entrega de bolsas de estudos para a realização do ensino secundário e superior em Portugal.

¹¹⁶ Segundo o Instituto Nacional de Estatística, em 1990, o número de estrangeiros em Portugal ascendeu a 107.767, predominando os imigrantes africanos dos PALOP (Cabecinhas, 2002; Padilla e Ortiz, 2012).

¹¹⁷ Essa discussão foi fomentada, sobretudo, pela participação do país no Observatório Europeu do Racismo e da Xenofobia (EUMC) e pelo associativismo étnico que se fortalecia em Portugal. As políticas adotadas em Portugal relativamente à imigração e ao combate à discriminação estavam em consonância com as preconizadas pela União Europeia (Cabecinhas, 2002, p.105).

¹¹⁸ Note-se que nessa altura o africano e o afrodescendente ainda eram tratados como estrangeiros/imigrantes.

No interior desse contexto, o discurso “anti-racista” passou a assumir uma posição central no debate público, político e académico¹¹⁹ na sociedade portuguesa, pelo que se criou uma nova abordagem discursiva em torno da figura do/a imigrante. Como argumentou Pacheco (1996), pela primeira vez, os/as imigrantes foram ouvidos/as como pessoas nomeadas, foram reconhecidos como representantes de associações, foram distinguidos em termos de países de origem ou enquanto profissionais com estatutos sociais diferenciados. “Esta tendência para a personalização vai-se alargando a partir de 1993. É de assinalar o papel dos movimentos anti- racistas, chamados diversas vezes a debates nos canais da televisão, e o despertar de alguns partidos políticos para a defesa do imigrante-objeto político” (p. 297).

Contudo, eram discursos contraditórios e ambíguos. Ao mesmo tempo que o discurso político oficial era direcionado para o combate à discriminação e incentivo à integração dos não-nacionais mais vulneráveis na sociedade portuguesas (Cabecinhas, 2002), também se continuava a falar do não-nacional africano/a como sinónimo de ilegalidade e delinquência, haja vista o aumento de africanos/as indocumentados e, consequentemente, suscetíveis à rede clandestina de mão-de-obra imigrante.

Em tese, tais contradições eram os efeitos das exigências de um contexto sociocultural e político complexo inserido numa dinâmica pós-colonial e orquestrada pela já referenciada “globalização das dependências”, como também pelas leis de mercado, pela falta de vontade política de integrar o/a imigrante e, igualmente, fazer uma ampla e consistente discussão sobre a presença do/a negro/a na sociedade portuguesa.

Diante desse cenário contraditório, Portugal além de ser obrigado a redefinir sua política migratória de acordo com as diretivas da Comissão Económica Europeia e, posteriormente, da Convenção de Aplicação de Schengen, tinha outros condicionalismos que precisava lidar, a saber:

1. Seus interesses geoestratégicos e de política externa com os países de expressão portuguesa, de entre eles o Brasil e os PALOP, que preconizava a cooperação, a manutenção da língua portuguesa e a troca cultural, tal como vimos anteriormente;

¹¹⁹ Apesar do significativo crescimento da imigração em Portugal, até meados da década de noventa eram escassos os estudos sobre a problemática da imigração e do racismo no nosso país. Na opinião de diversos autores, o mito do luso-tropicalismo terá contribuído para que a sociedade portuguesa acordasse tão tarde para este problema (e.g., Bacelar de Vasconcelos, 1998; Vala, 1999 citado por Cabecinhas, 2002, p. 104). Note-se que o Decreto-Lei 3-A/96 de 26 de Janeiro 1996 instituiu o Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), que mais tarde passou a ser o Alto Comissariado para Migrações (ACM). Por sua vez, “o ano 1997 foi consagrado *Ano Europeu Contra o Racismo*, o que intensificou a visibilidade desta questão nos *media* e na sociedade em geral” (Cabecinhas, 2002, p. 106)

2. As várias convenções referentes aos acordos de paz, a defesa dos direitos humanos e de combate ao racismo e xenofobia, no qual Portugal assumiu compromissos internacionais enquanto Estado signatário;

3. As pressões migratórias desencadeadas pelo avanço da migração do Sul global para o Norte global, numa altura em que os setores da construção civil e a “rede de cuidados” foram desocupados pelos/as nativos/as (ver capítulo 2);

4. A incapacidade de impedir a emigração e o envelhecimento da sua população.

Havia ainda um confuso campo de disputas e posições estratégicas de poder na política portuguesa que redefiniam constantemente as ações prioritárias, tendo em vista muito mais os problemas migratórios imediatos e pontuais do que um plano consistente de regulação dos fluxos (Padilla e Ortiz, 2012).

Nesta conjuntura, os decisores políticos tentavam realinhar seus discursos e seus programas de governação de acordo com aquilo que parecia ser mais vantajoso para o modelo desenvolvimentista de Portugal, um país que, de acordo com os discursos políticos, se orgulhava da sua democracia e do seu processo de descolonização focado na “solidariedade e na cooperação” (Baganha, 2005). Além disso, Portugal tentava, simultaneamente, preservar a velha imagem de um país humanista e universalista, disseminada pelo mito luso-tropicalista, como também promover a (nova) imagem de país-membro de uma comunidade que idealizava o “sonho europeu” (de dignidade humana, liberdade económica, democracia, igualdade, Estado de direito e respeito aos direitos humanos)¹²⁰.

Todavia, Portugal, enquanto um país periférico (Moreira, 2000; Santos, 1994) e beneficiário da OCDE¹²¹, era desprovido de capacidade técnica e orçamentária capaz de articular aquilo que lhes exigiam em relação à regulação das pressões migratórias e as suas velhas formas de ordenação dos fluxos. Nesta ótica, as leis eram feitas como consequência das demandas migratórias e não como previsão ou antecipação aos movimentos de circulação de pessoas em seu território. Predominava, assim, uma política migratória reativa em detrimento da proactiva (Baganha, 2005; Padilla e Ortiz, 2012).

Além disso, a participação em grandes espaços comunitários, que exigiam respostas alinhadas aos interesses desses grupos no que toca à regulação dos fluxos (CEE, Espaço

¹²⁰ Para obter uma visão resumida dos acontecimentos que marcaram a criação da CEE, consultar: <https://oglobo.globo.com/mundo/da-origem-crise-do-sonho-europeu-em-seis-decadas-21104995>

¹²¹ Não podemos esquecer que nos anos 90 ainda havia muita pobreza e analfabetismo em Portugal. Para uma discussão mais ampliada sobre Portugal como país periférico sugerimos a leitura do texto “Modernidade, identidade e a cultura de fronteira” de Boaventura de Sousa Santos (1994).

Schengen), chocava-se com as disputas políticas internas e as problemáticas resultantes da incapacidade política de integrar os/as imigrantes que haviam chegado nos anos 70 e 80. Nesse contexto, os decisores políticos recorriam à regulações extraordinárias como forma de colmatar os constrangimentos referentes à ilegalidade, à delinquência e a exclusão social dos/as imigrantes que já residiam no país.

De entre essas regulações promulgadas para resolver os problemas pontuais, destacamos:

- O Decreto-Lei nº 212/92 de 12 de Outubro¹²² que regularizou a situação dos imigrantes indocumentados em Portugal, nomeadamente aqueles/as oriundos de “Países de Língua Oficial Portuguesa e de países não comunitários” (sendo estes os termos utilizados no próprio documento). Neste diploma os critérios para regularização dos imigrantes “ilegais” eram tão dúbios e exigentes que amedrontava o/a estrangeiro/a com documentação irregular a procurar regularizar sua situação. Além disso, a utilização dos termos “ilegalidade” e “marginalidade” em um contexto que imigrante era associado aos nacionais dos “países de expressão portuguesa”, contribuíram ainda mais para a conotação negativa desse grupo em território português (Pacheco, 1996). Claramente, uma medida de regulação dos fluxos em que os legisladores não mensuraram os seus efeitos em um contexto no qual não se promovia a integração dos/as imigrantes que já existiam no país (Baganha, 2005; Padilla e Ortiz, 2012);

- O Decreto-Lei nº 59/93, de 3 de Março que, dubiamente, implementava “ações restritivas à entrada de imigrantes económicos” tendo em vista as diretivas da Comunidade Europeia (Baganha, 2005, p. 32). E, ao mesmo tempo, permitia a entrada no país estrangeiros/as com visto de curta duração, pelo que aumentou consideravelmente a presença dos/as imigrantes laborais, particularmente os oriundos dos países da “África lusófona”. Segundo Baganha (2005), essa medida fez disparar o número de ilegalidades, já que ao terminar o prazo do visto concedido, os/as imigrantes continuavam no país, como reconhecem os Relatórios de Segurança Interna deste período¹²³.

- Em 1996, a Assembleia da República aprovou um novo processo de Regularização Extraordinária, através do Decreto-Lei nº 17/96 de 24 de Maio. Com isso, procurou legalizar

¹²² O diploma na íntegra está disponível em <https://dre.tretas.org/dre/45738/decreto-lei-212-92-de-12-de-outubro>

¹²³ De acordo com Padilla e Ortiz (2012), esses dois diplomas (Decreto-Lei nº 212/92 e Decreto-Lei nº 59/93) só conseguiram regularizar 16.000 pessoas de um total estimado de 39.000 pedidos, muitos dos quais foram requeridos por cabo-verdianos e angolanos, pelo que se estima que ainda havia um número bastante significativo de indocumentados nessa altura.

os/as imigrantes que não tinham sido abrangidos pelas regularizações anteriores (as de 92 e 93, acima referenciadas). A revisão do supracitado diploma, realizada em 1998 (Decreto-Lei nº 244/98¹²⁴, de 8 de Agosto), “ao alargar o âmbito dos mecanismos de regularização de imigrantes ilegais, tornou Portugal um país mais atrativo para as redes de tráfico de mão-de-obra” (Baganha, 2005, p.33), uma vez que trazia em seu texto alguns trechos vagos em relação a quem poderia se beneficiar com a concessão de autorização de residência, como podemos verificar no artigo 88º, o qual estabeleceu: “Em casos excepcionais de reconhecido interesse nacional ou por razões humanitárias, o Ministro da Administração Interna pode conceder a autorização de residência a cidadãos estrangeiros que não preencham os requisitos exigidos no presente diploma” (Baganha, 2005, p.33).

Paradoxalmente, todas essas regulações não foram capazes de abortar os constrangimentos existentes, sobretudo as bolsas de ilegais, evidenciando a incapacidade dos decisores políticos portugueses de criar mecanismos eficientes e consistentes de controlo e regularização dos fluxos migratórios. Ao nosso ver, essa falta de vontade política para resolver tais constrangimentos, equivale a uma cegueira estratégica dos decisores políticos, sobretudo porque em Portugal se viveu entre 1996 e 2003¹²⁵:

O *boom* da construção civil e obras públicas (...) e as necessidades de mão-de-obra da indústria do turismo assim o exigiam. E, de facto, o mercado de trabalho absorvia, ainda que na economia informal e de forma precária, a esmagadora maioria dos que entravam com vistos de curta duração e posteriormente se fixavam (Baganha, 2005, p.40).

Assim, a mão-de-obra imigrante servia para atender essas necessidades pontuais do mercado da construção civil, pelo que se admitia a contratação de imigrantes com vistos de curta duração, os mesmos que se tornaram indocumentados pelas dificuldades de regularização do visto após o término do prazo.

Na virada do século XXI, a dizibilidade em torno dos/as africanos/as imigrantes é alterada com a diversificação do perfil de imigrantes que chegavam a Portugal.

As fortes pressões dos *lobies* da construção civil, obras públicas e da indústria do turismo, transformaram Portugal em um destino visado por agências clandestinas de

¹²⁴ Importa destacar que nesse diploma aparece pela primeira vez um novo mecanismo legal de apoio ao “retorno voluntário de estrangeiros aos países de origem”, como forma alternativa à sua expulsão, dando, assim, corpo a políticas mais integradas, dignas e humanas.

¹²⁵ Em 1998 realizou-se em Lisboa a EXPO’98, um evento que durou vários meses e que atraiu vários turistas de diversas nações. Associado a este evento estava um projeto de reurbanização da cidade, o qual possibilitou muitas obras públicas e alavancou o mercado imobiliário e da construção civil.

migração, algo que facultou a vinda de imigrantes brasileiros/as menos qualificados/as¹²⁶ e nacionais da Europa de Leste¹²⁷ (Baganha, 2005; Baganha, Marques e Góis, 2004).

Como resultado dessa nova tendência migratória, Portugal passou a lidar com uma nova problemática: “estavam no Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) 41.401 pedidos de autorização de residência ao abrigo do referido artigo 88º do Decreto-Lei nº 244/98, das quais uma parte significativa era oriunda do Leste Europeu” (Baganha, 2005, p.34).

Para solucionar esse problema, o governo português promulgou o Decreto-Lei nº 4/2001 de 10 de Janeiro, permitindo, assim, “a regularização de trabalhadores/as estrangeiros/as por conta de outrem, através da figura da autorização de permanência (AP), a qual, decorridos cinco anos facultava o acesso à autorização de residência (AR)” (SEF, Relatório 2009, p. 18-19). Em tese, a partir da entrada em vigor do referido diploma, a população estrangeira legalmente residente¹²⁸ passava a ser constituída por detentores de autorizações de residência e detentores de autorizações de permanência (Baganha, 2005).

Essa mudança possibilitou a entrada em território nacional de dezenas de milhar de imigrantes oriundos de países da Europa de Leste (Baganha; Marques; Góis, 2004). Neste processo, evidenciou-se, pela primeira vez, os/as imigrantes provenientes de países¹²⁹ com os quais Portugal não tinha quaisquer laços históricos, culturais, linguísticos ou económicos.

Após a promulgação do Decreto-Lei de 2001, outras legislações seguiram a mesma lógica anterior, ou seja, novas tentativas de regularizar os imigrantes económicos que entraram no país com visto de curta duração e que estavam ilegais no país.

¹²⁶ “A imigração brasileira para Portugal regista duas vagas que reúnem um conjunto de traços distintos. A primeira vaga, ocorrida entre meados dos anos 80 e finais dos anos 90, constituída por uma imigração mais qualificada de profissionais, com predominância para os dentistas, informáticos e publicitários. A segunda vaga, pós 1999, incorpora imigrantes vindos de classe média-baixa com menos qualificações e que se inserem em segmentos de trabalho secundários, como as obras públicas e construção civil, restauração e hotelaria” (Silva, 2014, p.23)

¹²⁷ “A literatura portuguesa denomina imigrantes europeus aqueles provenientes dos países integrantes da União Europeia, pelo que os provenientes do continente europeu que não integra a EU, são geralmente chamados de Europa do Leste” (Padilla e Ortiz, 2012, p.168). Baganha, Marques e Góis (2004) traçam um conjunto de argumentos para justificar essa mudança imprevisível no perfil dos imigrantes em Portugal. Segundo os autores, é a congregação única de um conjunto de fatores que permite explicar quer a intensidade da vaga migratória do Leste Europeu, quer a sua direção para Portugal. De entre este conjunto de fatores, destacaríamos os seguintes como propiciadores de uma vaga migratória intensa: elevada pressão migratória nas regiões de origem do fluxo; falta de controlo na emissão de vistos de curta duração por parte de outros países da União Europeia; facilidade de movimento dentro do espaço Schengen; tráfico de pessoas organizado a partir da Europa de Leste, normalmente sob o disfarce de denominadas “agências de viagem” (p.99).

¹²⁸ Importa destacar que “o Decreto-Lei nº4/2001 só permitiu a legalização de trabalhadores imigrantes detentores de um contrato de trabalho previamente registado no ministério do Trabalho” (Baganha, 2005, p.35), demonstrando, com isso, a seletividade presente na medida adotada pelo governo português, não se configurando em amnistias gerais, ou seja, com intenção de legalizar todos os imigrantes entrados no país até a determinada data.

¹²⁹ Cerca de 101.000 de entre as 183.000 APs concedidas no período compreendido de 2001 a 2003, com destaque para os cidadãos ucranianos, com um total de 65.000 concessões (SEF, Relatório 2009, p. 19).

Há de se destacar que os enquadramentos legais específicos promulgados entre 2003 e 2004, de entre eles o Acordo Luso-Brasileiro sobre contratação recíproca de nacionais (conhecido como Acordo Lula), possibilitou a regularização de 29.522 brasileiros/as, como também o artigo 71º do Decreto Regulamentar nº6/2004 de 26 de Abril, no qual “foi aberto um período de registo, para posterior regularização, de 45 dias, para os/as trabalhadores/as imigrantes entrados até 12 de Março de 2003 que tivessem sido contribuintes, pelo menos 90 dias, para a Segurança Social e para a Administração Fiscal” (Baganha, 2005, p.36), permitindo a regularização de 53.196 imigrantes, destes 63% foram europeus de Leste.

Nestas condições, podemos sugerir que as regularizações extraordinárias promulgadas a partir de 2001 promoveu dois efeitos visíveis. Primeiro, através de uma seletividade intencional¹³⁰ de quem estava apto a ser regularizado, possibilitou a modificação da composição nacional e étnica dos/as imigrantes; e, por outro lado, a boa imagem de Portugal como país que combatia a imigração ilegal no cenário internacional.

Alguns factos devem ser retomados aqui. Em primeiro lugar, o compromisso que Portugal assumiu internacionalmente no combate à imigração ilegal, ao racismo e à xenofobia. Assim, ao regularizar de uma só vez imigrantes de várias nacionalidades (em sua maioria do Leste europeu e, diplomaticamente, os/as brasileiros/as), respondia às exigências das convenções e acordos que subscreeveu. Por outro lado, encobria a falta de vontade política de regularizar e integrar os/as imigrantes africanos/as que já residiam no país, perdendo uma grande oportunidade de promover um debate consistente sobre a presença do/a negro/a e do/a afrodescendente na sociedade portuguesa e erradicar a conotação negativa dos/as imigrantes africanos/as¹³¹.

De facto, os documentos oficiais e os discursos políticos em Portugal reforçaram uma imagem de país democrático, igualitário e humanista, sendo este um poderoso dispositivo discursivo de ocultamento da discriminação racial das chamadas minorias étnicas, mais especificamente os/as afrodescendentes e os/as ciganos/as. Um dos evidentes efeitos disso, é a forma como os/as afrodescendentes são comumente associados à imagem do/a imigrante. Um ponto que discutiremos mais adiante neste capítulo.

¹³⁰ Ao nosso ver, são necessárias mais pesquisas que possam analisar o significado desse grande número de concessões de AR aos Europeus do Leste, no qual possa avaliar o verdadeiro jogo político que esteve por trás dessa medida no que se refere a mudança da composição étnica em Portugal.

¹³¹ Para uma compreensão psicossociológica do racismo na sociedade portuguesa sugerimos o trabalho de Cabecinhas, 2002; Vala, 1999; Vala, Brito e Lopes, 1999). Sobre a questão da diversidade étnica em Portugal ver reportagem do Jornal Público intitulada “Falar de etnias ainda é tabu, de 22 de novembro de 2012, disponível em: <https://www.publico.pt/2012/11/22/sociedade/reportagem/falar-de-etnias-ainda-e-tabu-1572743>

Note-se ainda que a Constituição da República Portuguesa, já havia consagrado o princípio da igualdade¹³² (art. 13º) e o princípio da equiparação de direitos entre nacionais e estrangeiros (art. 15º na versão resultante da revisão de 1997), lançando as bases de uma sociedade mais solidária. O princípio da equiparação determina que “os estrangeiros que se encontrem em Portugal gozem de todos os direitos dos cidadãos portugueses (...) seguindo esses princípios em Portugal não há estatísticas oficiais baseadas na variável raça e etnia, uma vez que os censos populacionais não implicam qualquer registo relativo a grupos ‘raciais’ ou ‘étnicos’, ao contrário do que acontece noutros países (EUA, Reino Unido, etc.)¹³³” (Cabecinhas, 2002, p.102, grifo da autora).

Outro fato que deve ser retomado é que Portugal “tinha a intenção de garantir menores níveis de risco aos portugueses ameaçados pelo crescimento da marginalização e da exclusão provocadas pela imigração clandestina” (Baganha, 2005, p. 33), a qual até o final da década de 90 ainda era fortemente associada ao imigrante africano/a. Assim, ao receber o reforço de novos imigrantes, nomeadamente europeus mais escolarizados e com projeto migratório de curto prazo, o governo português evitava um grande confronto, tanto localmente (com as associações de regularização dos imigrantes) como internacionalmente, nomeadamente com as forças que combatiam a imigração ilegal e a xenofobia (ONU, Comissão Europeia, etc.). E, ao mesmo tempo, desviava a atenção da comunicação social e da opinião pública, evitando, assim, novas denúncias da sua incapacidade de atribuir ao/a africano/a e afrodescendente um maior estatuto na sociedade portuguesa.

Além disso, o mito do luso-tropicalismo que proclamava a imagem do português não racista, impedia uma discussão profunda sobre a discriminação que o/a negro/a sofria na sociedade portuguesa. A ausência de um debate denunciado por muitas associações que defendem as causas dos/as imigrantes e das minorias étnicas (SOS Racismo, por exemplo). Como afirmou a atual ministra da Justiça Francisca Van Dunen em uma reportagem do Jornal Público em 2012: “Há um discurso oficial e institucional de que os problemas de

¹³² O princípio da igualdade determina que: “ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica ou condição social” (art.13º).

¹³³ Surgiu recentemente uma possibilidade de o governo acrescentar uma questão no Censo de 2018 sobre a etnia/raça a que pertence o cidadão. Ainda há muita polémica em torno disso, uma vez que alguns defendem que a identificação da raça nos censos pode trazer mais estigmatizações do que promover mudanças. Sobre essas discussões sugerimos a leitura das seguintes reportagens:

<https://www.publico.pt/2016/11/13/sociedade/noticia/a-geracao-de-portugueses-imigrantes-a-viver-em-portugal-1749977>

discriminação não se põem com os portugueses. Isso acaba por paralisar qualquer possibilidade de debate nessa matéria (...) No discurso político a questão racial continua a ser tabu” (Jornal Público, 2012).

Voltando à contextualização histórica dos ciclos migratórios em Portugal, ao longo dos anos 2000 há uma mudança no perfil dos/as imigrantes. Esta é caracterizada pela diversidade das componentes étnica, origem nacional e sexo¹³⁴, visto que a imagem do/a imigrante já não era apenas vinculada aos trabalhadores/as oriundos da “África lusófona”, pois entre janeiro de 2001 e março de 2002 as comunidades do leste europeu assumiram maior visibilidade na agenda dos *media* portugueses, como bem mostrou o resultado do estudo feito por Rui Cádima e Alexandra Figueiredo (2003).

Em outro estudo, intitulado “*Media*, Imigração e Minorias Étnicas”, Isabel Ferin Cunha, Clara Santos, Maria João Silveirinha e Ana Teresa Peixoto (2004) evidenciaram que, em 2003, o grupo de imigrantes com maior destaque nos *media* era a comunidade brasileira, altura em que passa a ser a comunidade estrangeira mais representativa em Portugal, ultrapassando a ucraniana e a cabo-verdiana, sobretudo devido ao período extraordinário de legalização (Acordo Lula, já citado). Por outro lado, segundo as autoras, foi visível o apagamento relativo das então designadas “segundas gerações de origem africana”, sobretudo dos PALOP, na imprensa e na televisão.

Para além da mudança étnica e da origem nacional dos imigrantes, observamos na literatura consultada que a discussão sobre fluxos migratórios ganha nova conotação entre 2001 e 2007¹³⁵. Esta assume questões relacionadas à integração social e escolar dos/as imigrantes, à “feminização”¹³⁶ dos fluxos que passa a ser muito pronunciada pelos/as pesquisadores/as e nos relatórios oficiais de dados da imigração em Portugal, como também o combate ao tráfico sexual e a imigração ilegal (Neves, 2010).

Tais ações permitiram que Portugal ganhasse alguma visibilidade a nível europeu e

¹³⁵ Importa destacar que a 17 de abril de 2006, foi publicada a nova lei portuguesa da nacionalidade (Lei Orgânica nº 2/2006 que reconhece a nova realidade imigratória de Portugal (p.17, Claire Healy, 2006). A autora conclui que a lei de nacionalidade de 2006 introduziu disposições na sua grande maioria mais igualitárias nos processos de atribuição e aquisição da cidadania nacional portuguesa, tendo sido por isso reconhecida como a melhor e mais eficaz política de cidadania no Migrant Integration Policy Index III de 2011, em comparação com 31 países da Europa e da América do Norte.

¹³⁶ Segundo Silva (2014, p.21) “em Portugal, num espaço de 10 anos, entre 1999 e 2008, verificou-se um aumento exponencial das mulheres imigrantes de 158%, o que contrasta com o aumento de 110% de homens. Se em 1999 existiam cerca de 110 mil homens e 80 mil mulheres, em 2008 o número disparou para 230 mil homens e 210 mil mulheres. Para uma discussão sobre a feminização das migrações em Portugal, ver os trabalhos de Miranda, 2009; Neves, 2008; Wall, Nunes e Matias, 2005)

internacional¹³⁷ com as políticas de integração adotadas¹³⁸. De facto, as ações desenvolvidas pelo então Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas- ACIME, criado em 1996 (hoje ACM), possibilitou uma aproximação entre o governo português e as inúmeras associações de imigrantes existentes, pelo que promoveu alguns programas de integração dos migrantes, como, por exemplo, a criação dos Centros Nacionais de Apoio ao Imigrante (CNAIM).

É neste contexto de visibilidade sobre essas questões que surgem com uma maior frequência, tanto nos textos académicos como nos relatórios de instituições internacionais, a designação PALOP, como forma de diferenciar, em território português, um grupo de imigrantes oriundos do mesmo continente. Desta forma, as terminologias PALOP, europeus de Leste e brasileiros/as passavam a ser utilizadas de forma ainda mais recorrente, visto que para cada um desses grupos eram atribuídas características específicas e, como vimos anteriormente, tratamentos políticos diferenciados.

Na última década (2008-2018)¹³⁹, a crise económica, a “crise” dos refugiados, o envelhecimento da população, a maior presença de estudantes internacionais, as políticas de combate à discriminação e xenofobia na União Europeia traz novos repertórios interpretativos em torno da figura do/a imigrante. O governo português procura dar continuidade a estratégia da integração, pelo que lança em 2007 o Plano de Integração dos Migrantes¹⁴⁰. Além disso, promove várias ações de promoção da igualdade, da não discriminação e o diálogo intercultural.

Nestas condições, sugerimos olhar para essas mudanças como o ponto de viragem nos discursos sobre a figura do/a imigrante, em que o discurso sobre imigração deixa de estar associado à criminalidade e à imigração laboral subqualificada e passa a focar na sua

¹³⁷ Como podemos ver nesta reportagem do Jornal de Notícias de 26 de Março de 2018:

<https://www.jn.pt/nacional/interior/portugal-e-o-pais-mais-amigavel-do-mundo-9214965.html>

¹³⁸ Sugerimos consultar o Migrant Integration Policy Index (www.mipex.eu). Refere-se ao Índice de Políticas de Integração Migrante (MIPEX)- é uma ferramenta que mede políticas para integrar migrantes em todos os Estados Membros da UE, Austrália, Canadá, Islândia, Japão, Coreia do Sul, Nova Zelândia, Noruega, Suíça, Turquia e EUA. É útil para avaliar e comparar o que os governos estão fazendo para promover a integração dos migrantes em todos os países analisados. Portugal vem alcançando bons indicadores nessa ferramenta.

¹³⁹ Desde 2008, Portugal tem vindo a alterar os seus perfis de imigração, atraindo e/ou reforçando novos perfis de imigrantes", referem as conclusões do relatório *Indicadores de Integração de Imigrantes 2017*, do Observatório das Migrações (p.10). "Se até meados da década passada as principais razões de entrada ou de solicitação de entrada no país eram de natureza laboral (para exercício de uma actividade subordinada principalmente), nos últimos anos, também por força da situação da economia portuguesa e do decréscimo das oportunidades de trabalho nos sectores económicos onde os imigrantes tendiam a inserir-se, os fluxos de entrada passaram a estar associados principalmente ao estudo e ao reagrupamento familiar, sublinha o documento (Indicadores de Integração de Imigrantes, 2017).

¹⁴⁰ Resolução do Conselho de Ministros nº 63-A/2007. Mais informações em:

http://www.acm.gov.pt/documents/10181/222357/PII_2007_pt.pdf/f9ffc855-fae3-4acb-8ddb-3d00b6af0635

integração, no acolhimento dos/as refugiados/as e na atração do/a imigrante qualificado/a e/ou empreendedor/a, tendo em vista o contínuo envelhecimento da população e a emigração de portugueses/as qualificados/as, requerendo de Portugal uma política de atração dos “aptos/as” imigrantes.

A dizibilidade sobre os PALOP, por sua vez, mantém-se ofuscada pela dizibilidade dos refugiados e dos novos imigrantes asiáticos, sobretudo chineses. Logo, os marcadores de diferença entre aqueles/as e os outros grupos de imigrantes residentes em Portugal, ajudam a localizar discursivamente os nacionais dos cinco territórios africanos em posições engessadas, na qual predomina indicadores sociais e de integração negativos, comumente associado a um grupo internamente homogêneo cujo projeto migratório parece não ser bem-sucedido, visto que enfrentam muitos constrangimentos financeiros e educacionais no país de destino.

São estas localizações que discorreremos na segunda parte deste capítulo. Logo, iremos discutir, à luz dos estudos pós-coloniais, os marcadores de diferença que foram (e são) utilizados para identificar os PALOP no contexto português atualmente e os efeitos dessa construção discursiva nas localizações dos sujeitos que pertencem a esse grupo.

3.2 Marcadores de diferença dos/as “palopinaos/as”: possibilidades de análise à luz dos estudos pós-coloniais.

Em nosso esquema interpretativo, não tem como desvincular a invenção dos PALOP dos marcadores de diferença¹⁴¹ que posicionam sujeitos e culturas em narrativas fixas. Estas persistem e são atualizadas através da dizibilidade desse grupo em um terreno pós-colonial-globalizado. Tal dizibilidade, por sua vez, é produzida e reproduzida por diferentes atores, intra e extra grupal, e atende a diferentes propósitos, sejam eles político-econômicos, como vemos na formação do Legis-PALOP¹⁴²; sejam identitários, quando se adotam termos como “palopianos/as” ou “imigrantes PALOP”, por exemplo.

Todavia, a extensão dessa dizibilidade não deve ser vista como uma consequência

¹⁴¹ Para a compreensão conceitual da “diferença” sugerimos a leitura do texto “Diferença, diversidade, diferenciação de Avtar Brah (2006). Segundo a autora, o conceito de diferença se refere à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e resinificados. Algumas construções da diferença, como o racismo, postulam fronteiras fixas e imutáveis entre grupos tidos como inerentemente diferentes. Outras construções podem apresentar a diferença como relacional, contingente e variável. Em outras palavras, a diferença não é sempre um marcador de hierarquia e opressão. Portanto, é uma questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política.

¹⁴² Para informações sobre o Legis-PALOP consultar a sua página oficial em: <http://legis-palop.org/bd/>

“natural” de um grupo que, aparentemente, é coeso. Devemos sim, tentar perceber em que contexto os enunciados de coesão e rutura do grupo são produzidos. Como também tentar dissecar algumas narrativas estáticas que impedem a visualização das matrizes de privilégio e opressão que contribuem para localizar socialmente os/as seus/suas integrantes. Neste sentido, buscamos compreender os mecanismos de poder e saber que incitam os sujeitos “palopianos” serem, frequentemente, colocados numa posição específica, comumente associada à condição de imigrantes vulneráveis ou minorias étnicas. Ou seja, uma localização que faz com que nacionais de cinco territórios africanos sejam vistos, em Portugal, como aqueles/as que tem maiores dificuldades na integração escolar e académica (Seabra et al, 2017); que tem maiores dificuldades linguísticas; que tem maior inserção no mercado de trabalho subqualificado; e que é mais rapidamente associado à criminalidade e à pobreza. E, de igual forma, discursos que uniformizam pessoas, culturas e línguas de países tão diferentes¹⁴³.

Nestas condições, tentar desvincular as localizações dos nacionais de uma África dita lusófona do discurso vigente e dos estereótipos imagéticos associados a esse grupo, passa pela procura das relações de poder e de saber que produziram e (produzem) os PALOP no contexto português.

Para isto, devemos retomar alguns factos.

Vimos anteriormente que a figura do imigrante em Portugal chegou a estar associada quase que exclusivamente ao trabalhador negro subqualificado da “África lusófona”¹⁴⁴. Uma imagem formada por marcadores específicos: o ex-colono, do sexo masculino, que recebeu a designação genérica de africano. Desta representação não constavam nem intelectuais, nem mulheres, nem outros grupos que, tendo melhores condições para se inserirem na vida social portuguesa, mantiveram-se na invisibilidade (Pacheco, 1996).

Também vimos como a imagem do/a imigrante africano/a, vítima de racismo e exclusão social, ganhou alguma visibilidade nos anos 90, tanto nos meios de comunicação social, como no discurso político em Portugal. De igual forma, vimos a utilização do termo PALOP por diferentes operadores discursivos nos anos 2000: leis, peças jornalísticas e

¹⁴³ Numa conferência proferida por Mia Couto no Instituto Camões em fevereiro de 2018, o escritor moçambicano chamou atenção para o facto de milhões de conterrâneos seus não falarem português, uma vez que Moçambique tem mais de 25 línguas diversas, na sua maioria de raiz africana (consulta em http://www.instituto-camoes.pt/images/pdf_encarte/encartejl253.pdf). Algo que também é visível nos outros países que integram o grupo PALOP. Isso demonstra apenas um aspeto das várias especificidades que tem cada país, pelo que não se pode falar em PALOP considerando que todos os nacionais dos cinco países falem ou consigam perceber a língua portuguesa.

¹⁴⁴ Posteriormente é que a mulher da África lusófona passa a ser referenciada, sobretudo quando há um aumento de imigrantes vindas através de agrupamento familiar (Góis, 2008).

textos académicos. E, mais uma vez, a dizibilidade predominante dos nacionais “palopianos” referia-se, genericamente, a uma representação com uma forte conotação negativa, apresentando um carater pronunciadamente miserabilista (Pacheco, 1996), em que se misturou a essa imagem os/as baixos indicadores sociais dos/as “afrodescendentes”, comumente vistos como não portugueses da “segunda geração” da imigração africana (Machado, 1994).

De acordo com Pacheco (1996) era comum a descrição desse/a imigrante como:

pobre, sem acesso a um alojamento digno, com empregos precários, duros, sem gozar dos seus direitos à segurança social. Os seus filhos tinham sistematicamente insucesso escolar quer pelas dificuldades da língua quer pelas suas condições de sobrevivência. Paralelamente surgem críticas às autoridades portuguesas pela falta de medidas que melhorem as condições de vida do imigrante (p.285).

Nestas condições não foi possível consolidar outras caracterizações sobre os/as imigrantes africanos/as lusófonos, mais positivas, que pudessem competir com as posições de vítimas e de vulneráveis presentes no repertório interpretativo sobre os nacionais PALOP.

Em tese, a estratégia do “ser vítima ou vulnerável”, iniciada com o discurso efervescente de combate ao racismo e xenofobia nos anos 90 na sociedade portuguesa, pode ter funcionado em favor dos/as imigrantes africanos/as no curto prazo, mas pode ter levado à vitimização no longo prazo.

Schrover e Moloney (2013), na obra “*Gender, Migration and Categorisation*”, referenciam o processo de vitimização a longo prazo por parte de mulheres asiáticas que migraram para a Holanda, Suécia e Dinamarca (ver também Capítulo 2). De acordo com as autoras, a vitimização foi uma estratégia bem-sucedida para reivindicar os direitos daquelas mulheres migrantes, mas o preço desse sucesso foi que elas passaram a ser vistas como vulneráveis e dependentes da proteção do Estado recetor. Como efeito, as imigrantes foram associadas a um grupo de risco para a pobreza, crimes, e insucesso escolar de seus filhos, reforçando estigmas e uma identidade de vitimização. Legitimou-se, desta forma, a imigrante vítima, vulnerável, alguém que não consegue, por si só, integrar-se à sociedade de destino. Ou seja, uma imagem essencializada e estigmatizada da imigrante asiática naqueles países. Para as autoras, isto funcionou como uma desvantagem a longo prazo, limitando os papéis económicos e políticos de mulheres e homens imigrantes.

De acordo com Brah (2006), na necessidade de criar novas identidades políticas, grupos dominados poderão, muitas vezes, apelar para laços de experiência cultural comum a fim de mobilizar seu público. Ao fazê-lo, podem afirmar uma diferença aparentemente essencial. A autora cita autores que argumentaram a favor do “essencialismo estratégico”. O risco do essencialismo pode ser assumido se for enquadrado do ponto de vista das posições de sujeito dominado. Isso continuará problemático se o desafio a uma forma de opressão levar ao fortalecimento de outra. Como adverte a autora, parece imperativo que não compartimentalizemos opressões, mas em lugar disso, formulemos estratégias para enfrentar todas elas na base de um entendimento de como se interconectam e articulam.

Paralelo a esse processo de vitimização, há também a diferenciação étnica dos imigrantes. No caso dos “palopianos”, essa diferenciação foi sendo reforçada na medida em que estes/as se inseriam em sectores laborais de baixa remuneração e que admitiam trabalhadores/as subqualificados, como mostra alguns estudos que citam a sectorização étnica no mercado de trabalho português (Baganha, 1998; Góis, 2006; Machado, 1999), pelo que promoveu uma dizibilidade que punha em primeiro plano marcadores que homogeneizaram as experiências dos sujeitos daquele grupo no contexto laboral, conforme já pontuamos.

Para melhor entender essa dinâmica, devemos recorrer ao significado de etnicismo desenvolvido por Avtar Brah (2006). Segundo a autora, “o etnicismo define a experiência de grupos racializados principalmente em termos culturais, isto é, postula a diferença étnica como modalidade principal em torno da qual a vida social é constituída e experimentada” (p.337). Isto supõe, acrescenta Brah, que um grupo identificado como culturalmente diferente é internamente homogêneo, o que é uma falácia, já que, por exemplo, as necessidades de moradia de um cabo-verdiano, sem documentação regularizada, vivendo em condições de superpopulação num conjunto residencial na zona metropolitana de Lisboa, não podem ser as mesmas de uma angolana, que tem visto de permanência e um contrato de trabalho, vivendo numa zona nobre de Lisboa. Logo,

discursos etnicistas procuram impor noções estereotipadas de necessidade cultural comum sobre grupos heterogêneos com aspirações e interesses sociais diversos. Frequentemente deixam de tratar da relação entre a *diferença* e as relações sociais de poder em que ela pode estar inscrita (...) precisamos estar atentos à maneira como as necessidades são construídas e representadas em vários discursos (Brah, 2006, p.337, grifo da autora).

Nesta perspetiva, os repertórios discursivos que situavam os nacionais PALOP como “imigrantes (i)legais, etnicamente localizados, vítimas de racismo, vulneráveis, de difícil integração”, permitiram criar um sistema de significação estigmatizante sobre os sujeitos que dele faziam parte. O que, por sua vez, construiu a equivalência e a similaridade de experiências de quem, teoricamente, pertencia àquele grupo.

Assim, na medida em que os nacionais PALOP enfrentavam práticas de estigmatização, inferiorização, exclusão e/ou discriminação em contextos laborais, educacionais, de moradia, meios de comunicação social, sistema de justiça criminal, aparato de imigração e serviços de saúde em Portugal, criou-se, a nível da representação imagética, uma “etno-classe”, facilmente identificável pelos próprios “palopianos/as”, pelos nativos e por outros imigrantes residentes no país¹⁴⁵. Formando, desta forma, uma comunidade imaginada que ganhou contornos e definições claras, pelo que possibilitou formar, discursivamente, elementos de diferenciação entre quem é e quem não é “palopiano/a”.

Neste plano interpretativo, as experiências vividas no país de destino pelos/as denominados imigrantes PALOP, transforma-os/as numa comunidade coesa, o que, em tese, ajuda a forjar uma identidade afirmativa de grupo. Isso faz sentido quando, por exemplo, em nossa pesquisa empírica, escutamos algumas raparigas cabo-verdianas se apresentarem como integrantes dos PALOP para se diferenciar das imigrantes brasileiras.

No contexto português, ser ou não ser palopiano/a perpassa também pela distinção feita por instituições de ensino superior quando atribuem suas políticas de financiamento ao estudante internacional. Assim, alunos/as estrangeiros/as dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa são diferenciados/as dos outros estrangeiros no processo de regulamentação da redução das mensalidades. A Universidade do Porto, por exemplo, estabelece que “docentes dos PALOP e Timor Leste” tenham direito a redução de cinquenta por cento na “propina relativas à matrícula nos programas de doutoramento” da instituição (Regulamento nº 404/2015). Este é apenas um exemplo de como o enquadramento dos nacionais PALOP é legitimado por diferentes entidades em Portugal.

No interior desse processo, as diferenças entre os/as nacionais moçambicanos, guineenses, são-tomenses, angolanos e cabo-verdianos deixam de operar discursivamente na sociedade de destino migratório como grupos independentes e passam a ser vistos como

¹⁴⁵ Ver, por exemplo, a etnografia desenvolvida por Paula Togni (2014) sobre imigrantes brasileiros no Cacém. Os participantes da pesquisa, negros ou não, faziam uma distinção dos “pretos africanos” e dos “mestiços (quase pretos) brasileiros”. Os africanos, para eles, tinham uma cor de pele mais acentuada do que os “mestiços brasileiros”.

um único grupo, criando uma comunidade que, além do suposto domínio da língua portuguesa, é constituída por marcadores “eticistas” bem definidos, que os situam enquanto “palopianos/as”, negando, assim, as especificidades e necessidades de cada nacionalidade e de cada indivíduo.

Nesta dinâmica, forças políticas¹⁴⁶ e sujeitos “vitimizados/as” podem se utilizar do discurso da diferença étnica e da “minoría étnica” como “meio de criar sua própria base de poder e não de dar poder àqueles/as cujas “necessidades” supostamente seriam mais bem atendidas pela eliminação de termos que os estigmatizam” (Brah, 2006, p.338). Este raciocínio pode estar na base da explicação da dificuldade em promover outras narrativas sobre a contribuição do/a negro/a na sociedade portuguesa e no desenvolvimento de seus países de origem¹⁴⁷.

De facto, a abordagem discursiva predominante do/a africano/a e afrodescendente em Portugal ainda é muito associada aos aspetos negativos, o que faz com que um estudante cabo-verdiano ou são-tomense, por exemplo, seja enquadrado como um “palopiano” com dificuldades de integração académica, mesmo se esse não for o caso. É uma realidade que impede a mudança de mentalidades em torno do/a imigrante africano/a oriundo de territórios tão singulares que poderiam acrescentar outras narrativas em busca de novos significados sobre os factos históricos relacionados a presença de africanos/as e afrodescendentes em Portugal.

É igualmente importante nesta discussão destacarmos como a norma anti-racista (e, igualmente, o mito do luso-tropicalismo) vigente na sociedade portuguesa pós-colonial contribuiu, por um lado, para a propagação da imagem universalista e inclusiva do povo português, e, por outro lado, para o reconhecimento do etnicismo que posiciona “palopianos/as” em estruturas discursivas fixas e impede a construção de novas narrativas, de conotação mais positiva, em torno desse grupo.

Como nos orienta Vala (1999) estudar o racismo contemporâneo, em sociedades

¹⁴⁶ Os próprios governos dos países PALOP parecem reproduzir essa terminologia como uma forma de conseguir benefícios com isso e/ou mostrar à sua população que são dependentes de Portugal, afinal há quem se beneficie com o velho discurso do colonialismo como justificação da pobreza persistente do país que já foi colónia. Ou seja, é preciso considerar que as antigas potências imperiais e os povos dominados podem, cada um ao seu modo, executar o mesmo gesto, formando cada um para si um cânone que exclui, pela sua mera demarcação, o outro, tomando-o como inferior, como o que desconhece o que realmente é válido culturalmente.

¹⁴⁷ Evidenciando, por exemplo, exemplos de intelectuais, artistas e cientistas negros/as (ou seja, não vítimas), como é o caso da cantora cabo-verdiana Cesária Évora, o intelectual angolano Viriato Clemente da Cruz, o poeta moçambicano José Craveirinha, a actual ministra da justiça portuguesa Francisca Van Dunem, só para citar alguns exemplos.

formalmente anti- racistas, “implica saber descortinar as manifestações mais civilizadas deste fenómeno, aquelas que não questionam a autoimagem anti-racista” (p.3). E, de facto, é essa a estratégia que vemos ser adotada em Portugal.

Nesta lógica, ao ser incorporada a norma anti-racista, evita-se exprimir publicamente formas de discriminação flagrantes, que contrariem claramente essa norma, impedindo que comportamentos discriminatórios sejam visivelmente identificados. Na impossibilidade de manifestá-los, a discriminação acontece de forma subtil, camuflada, o que faz com que seja mais difícil identificar a atitude discriminatória. Ou seja, a norma anti-racista incide sobre o racismo flagrante¹⁴⁸, mas não sobre o racismo subtil (Cabecinhas, 2002).

Nesse campo contraditório, há, de um lado, as campanhas políticas que tentam combater o racismo flagrante (“esquecendo”, muitas vezes, de encontrar formas de combater o racismo subtil) e, de outro lado, associações de imigrantes e de afrodescendentes que tentam dar diferentes respostas ao racismo quotidiano. Todavia, são respostas que, aparentemente, não conseguiram romper com as estruturas de representação negativa do/a negro/a no contexto pós-colonial português, já que o/a “negro/a” português/a se limita a ser o/a imigrante de segunda e terceira geração.

Importa mencionar que tanto “dominantes como dominados contribuem, embora de forma diferente, para a objetivação da diferença entre os grupos, acentuando a diferenciação intergrupar por um lado e, por outro, acentuando a indiferenciação intragrupal dos dominados e a personalização dos dominantes”, tal como explica-nos Cabecinhas (2002, p.587).

Nestas condições, o racismo atual pode ser manifestado por ambas as partes, sobretudo quando se criam sistemas de representação que nega a singularidade do outro-seja ele/a português/a, seja ele/a africano/a. Ou seja, pode haver discriminação quando o tratamento dado ao “outro- estranho” corresponde às crenças relativas ao grupo que ele/a pertence, e não ao indivíduo em si. Como afirma Cabecinhas (2002), “este processo manifesta-se num tratamento mais automático da informação relativamente a esses grupos, isto é, mais baseado nos estereótipos sociais (p.587).

Sobre isso, Brah também alerta-nos, citando o exemplo do que acontece na Grã-Bretanha, em que há uma tendência de se considerar o racismo como algo que tem a ver com a presença de pessoas negras. Contudo, diz a autora, é importante salientar que tanto

¹⁴⁸ Como afirma Rosa Cabecinhas, “o racismo não desapareceu, complexificou-se. Tornou-se um fenómeno muito difícil de diagnosticar e de prever nas suas implicações” (p.586).

negros como brancos experimentam seu gênero, classe e sexualidade através da “raça”. Logo,

A racialização da subjetividade branca não é muitas vezes manifestamente clara para os grupos brancos, porque “branco” é um significante de dominância, mas isso não torna o processo de racialização menos significativo. É necessário, portanto, analisar o que nos constroem como, digamos, “mulher branca” ou “mulher negra”, como “homem branco” ou “homem negro”. Tal desconstrução é necessária se quisermos decifrar como e por que os significados dessas palavras mudam de simples descrições a categorias hierarquicamente organizadas em certas circunstâncias econômicas, políticas e culturais (Brah, 2006, p.345-346).

Por sua vez, faz sentido também pensarmos como as representações em torno do racismo são focadas nas supostas vítimas da discriminação, deixando de ser tratado através do foco nos/as “privilegiados/as” que estão dentro do grupo “homogêneo” das supostas vítimas. Há muitos angolanos, cabo-verdianos, guineenses, são-tomenses e moçambicanos, por exemplo, que não subjetivam a racialização do seu grupo étnico por terem alguns “marcadores” que lhes protegem do confronto com a atitude discriminatória. Por exemplo, uma africana de classe média, mestiça ou de pele branca, estudante de engenharia na instituição mais renomada de Portugal, solteira e sem filhos, dificilmente vai passar pelas mesmas experiências de discriminação e exclusão no país estrangeiro que uma africana pobre, preta, que trabalha para pagar os estudos, e com filhos. Situações que devem ser levadas em consideração nas pesquisas com esses grupos.

Como orienta-nos Brah (2006) “há uma tendência a tratar questões de desigualdade através do foco nas vítimas da desigualdade (...) Devemos nos focar também nos privilegiados que estão dentro do grupo “homogêneo” das vítimas, haja vista que

As subjetividades de dominantes e dominados são produzidas nos interstícios desses múltiplos lugares de poder que se intersectam. A precisa interação desse poder em instituições e relações interpessoais específicas é difícil de prever. Mas se a prática é produtiva de poder, então a prática é também um meio de enfrentar as práticas opressivas do poder. Essa, em verdade, é a implicação do *insight* foucaultiano de que o discurso é prática (Brah, 2006, p.373).

Nesta perspectiva, olhamos para o grupo que participou da nossa investigação como

o reflexo desses múltiplos lugares de poder, uma vez que os sujeitos participantes do nosso estudo são raparigas cabo-verdianas, estudantes de engenharia, e sem filhos¹⁴⁹. Situações que as colocaram em localizações específicas¹⁵⁰ em relação àquelas que não podem estudar no estrangeiro ou que engravidaram antes ou durante a formação académica e tiveram que abandonar seus estudos.

Em linhas gerais, o grupo PALOP parece ter sido inventado a partir de um momento histórico e de um enquadramento que localizam e aprisionam os nacionais aí presentes em um lugar outro, nem sempre vantajoso. O estoque de verdades construídos em torno do referido grupo sugere-nos que a utilização do significante PALOP pode negar as especificidades culturais dos povos de uma África demarcada como lusófona, uma fronteira imaginada instituída e atualizada em um terreno pós-colonial- globalizado. Assim, uma recusa do essencialismo e da naturalização dos PALOP como um grupo internamente homogéneo parece particularmente importante e fundamental para entendermos a maneira como os sujeitos que estão enquadrados nesse grupo estão localizados socialmente na sociedade portuguesa.

3.3 Entre a lusofonia e o crioulo: algumas notas sobre Cabo Verde.

A última parte deste capítulo refere-se à caracterização sucinta do Estado- nação Cabo Verde, um país insular em vias de desenvolvimento da África Subsaariana. Esta apresentação se faz necessária não apenas porque em nossa investigação empírica todas as participantes são cabo-verdianas, mas também serve para apresentar as peculiaridades de um país que não se esgota na língua portuguesa.

Na medida em que fomos tendo contacto com as estudantes cabo-verdianas fomos percebendo a dificuldade que elas tinham em falarem e se expressarem em português. Isto foi suficiente para questionarmos de que forma a lusofonia e o crioulo se confrontavam.

A sociedade cabo-verdiana tem no crioulo a sua principal forma de comunicação. Apesar de a língua portuguesa ser a oficial, o *Kriolu* é a língua materna, sendo esta a forma

¹⁴⁹ Excetuando uma estudante- a Lena, a mais velha do grupo com 48 anos, que tinha duas filhas.

¹⁵⁰ Ao considerarmos que o poder é constituído performativamente em práticas económicas, políticas e culturais, tal como Brah (2006) nos sugere, temos plena consciência de que as pessoas podem ser simultaneamente o efeito de discursos, instituições e práticas, e, a qualquer momento, um sujeito-em-processo que experimenta a si mesmo como o “eu”, e tanto consciente como inconscientemente desempenha novamente posições em que está situado e investido, e novamente lhes dá significado. Na prática, contudo, nem sempre é fácil desemaranhar esses diferentes movimentos do poder. Foi esse cuidado que tentamos ter em nossa investigação.

de se comunicar mais presente nessa sociedade (Anjos, 2002; Batalha e Carling, 2008; Sousa, 2016; Tolentino, 2013).

De facto, não se pode olhar para o povo cabo-verdiano sem perceber as fronteiras que demarcam os significantes vernaculares opostos aí presentes. Tais significantes não se resumem ao domínio escrito e falado de uma língua. Refere-se, sobretudo, aos significados inerentes ao projeto de identidade nacional que é implementado no interior de jogos de poder pós-coloniais. Por um lado, o projeto da lusofonia, como vimos, procura demarcar a influência da cultura e da língua portuguesa nas suas ex-colónias, instituindo, assim, uma proximidade estratégica entre Cabo Verde e Portugal que se traduz, muitas vezes, pela expressão “países irmãos”. Por outro lado, há o crioulo (e a criouliização) que se origina do encontro de várias etnias e culturas que foram condicionadas pelo “pensamento colonial que tem relegado ao Outro as zonas periféricas de produção de saber” (Tolentino, 2013, p.16).

De acordo com Valdívia Tolentino (2013), o crioulo cabo-verdiano nasce quase no mesmo momento em que, no arquipélago, nasce o mestiço. Para entendermos como isso acontece, é necessário retomar alguns factos históricos relativos ao povoamento e desenvolvimento dessa sociedade.

Em 1456, ano da chegada dos portugueses no arquipélago, as ilhas estavam desabitadas até que um pequeno grupo de portugueses, espanhóis e genoveses se instalaram em 1460. A ocupação do arquipélago que tinha sido inicialmente projetada para o estabelecimento de grandes sistemas de plantação, foi substituída pela prática do comércio de escravos entre a Europa, a África e as Américas. Isto aconteceu devido às insuficientes condições naturais para o plantio e a localização geoestratégica de Cabo Verde que possibilitava o lucrativo tráfico de escravos africanos, entre outros fatores.

O convívio forçado de várias etnias e culturas gerou variantes linguísticos que facilitavam a comunicação nesse contexto, nomeadamente o crioulo. Todavia, o crioulo não se resume a um sistema linguístico autónomo, mas está associado à emancipação da figura do mestiço, tal como esclarece-nos Valdívia Tolentino:

A defesa da mestiçagem como elemento caracterizador da formação cultural cabo-verdiana terá ganho maior ênfase aquando do advento de uma consciencialização identitária por parte da elite intelectual cabo-verdiana. É possível que quando o cabo-verdiano se assume como crioulo, esteja a criar mais uma conceção do que é ser crioulo, uma definição própria ligada naturalmente à sua própria experiência. Para ele, ser crioulo equivale a ser cabo-verdiano e não existe distinção entre essas duas realidades. Uma não invalida a outra.

Assim, para o Homem das Ilhas, não é mais crioulo, nem o branco descendente do colonizador, nem o mestiço descendente do encontro entre senhor e escrava, nem tampouco o negro que outrora foi escravo. Todos eles são crioulos e é isso que faz deles cabo-verdianos (2013, p.69).

Assim, forma-se uma identidade própria, cuja unidade étnico-cultural rejeita o pressuposto da pluralidade étnica, fazendo com que a radicalidade do essencialismo nacionalista em Cabo Verde produza o/a cabo-verdiano/a. Uma identidade que vai ser incorporada no imaginário social como sinónimo de cabo-verdianidade, ou seja, o resultado da reinvenção da pluralidade étnica tão proclamada pelo mito luso-tropicalista, pelo que passa a ser um “produto acabado de uma fusão completa de culturas heterogéneas” que não são nem africanas e nem europeias (portuguesas), mas que são únicas, definindo, desta forma, a essência de um povo que é marcadamente insular e diaspórico (Sousa, 2016, p.27).

Neste sentido, Cabo Verde enquanto um arquipélago de criouliidade parece se confrontar com os marcadores lusófonos atribuídos forçosamente a quem pertence aos PALOP. Para o/a imigrante cabo-verdiano/a em Portugal isso pode resultar em modos de sociabilidades conflituosos, pelo que pode potencializar estratégias de subjetivação instauradas naquilo que Homi Bhabha (1993) designa como “entre-lugares”. Nesta perspetiva, faz sentido perceber como os novos/velhos signos de identidade emergem a partir das posições marcadas por discursos enunciados num terreno pós-colonial em que o Outro diferente é constantemente representado como fixo em narrativas antagónicas. Logo, o/a cabo-verdiano/a emigrado/a em Portugal transita entre narrativas concorrentes que é marcada pela lusofonia e pela identidade crioula.

Um outro aspeto que nos ajuda a decifrar a sociedade cabo-verdiana são os fluxos migratórios ali presentes. A emigração, fenómeno estruturante da sociedade, vem desde o período colonial. Segundo Batalha e Carling (2008), logo após o fim da escravidão em Cabo Verde, o poder colonial português começou a encorajar a migração de cabo-verdianos para outras colónias portuguesas em África como trabalhadores contratados. Os/as cabo-verdianos/as foram obrigados/as principalmente a migrar para as ilhas de São Tomé e Príncipe, no Golfo da Guiné, onde trabalharam em plantações de café e cacau. Historiadores e antropólogos discutiram o grau exato de coerção, mas na memória popular, a migração para São Tomé e Príncipe é comparada à escravidão (id *ibid*).

Os/as cabo-verdianos/as não só migraram para um grande número de destinos, mas sob uma diversidade de condições - com diferentes graus de coerção, para nichos de

emprego que abrangem o trabalho doméstico, construção civil, a mineração e atividades pesqueiras, e com uma variedade de recursos legais e ilegais (Batalha e Carling, 2008; Carling, 2001; Góis, 2006). “É a partir da independência, em 1975, que a emigração começa a significar para os jovens cabo-verdianos de classes mais modestas uma ocasião para organizarem a própria vida perto dos familiares que já se encontravam no exterior” (Grassi, 2007, p.25).

Segundo Carling e Akesson (2009), a emigração em Cabo Verde é geralmente entendida como vivendo e trabalhando no exterior, geralmente com a intenção de retornar. Isso é diferente, por exemplo, de ir para o exterior para o ensino universitário, que muitos jovens desejam fazer. Estudar no estrangeiro é ainda visto como um meio de escapar à necessidade de emigração para o trabalho, uma vez que o ensino superior poderia permitir uma carreira profissional com um rendimento razoável em empresas privadas ou como funcionários do governo cabo-verdiano (Carling e Akesson, 2009). Importa mencionar que os/as estudantes cabo-verdianos/as no estrangeiro também procuram distanciar-se dos/as trabalhadores/as migrantes cabo-verdianos/as (Fortes, 2013; Handing, 2001).

Outro tipo de mobilidade internacional, o comércio transnacional, também é envolvido por cabo-verdianos/as que veem isso como uma estratégia para evitar a emigração, definida como trabalhar no exterior, conforme já dito. Aqueles que trabalham em navios estrangeiros, por outro lado, são considerados emigrantes, embora não tenham lar em outro país (Carling e Akesson, 2009).

Em Cabo Verde, é quase um cliché dizer que as pessoas emigram “em busca de uma vida melhor” (Akesson, 2009; 2011;2013). Contudo, há mais do que o bem-estar material. A emigração também está associada à autorrealização em um sentido mais amplo, pelo que a emigração cabo-verdiana pode ser associada a um projeto de vida.

Nos últimos anos, Cabo Verde passou por uma série de mudanças que irão seguramente conduzir o país a uma nova fase do seu desenvolvimento: em 2007, estabeleceu uma parceria especial e inédita com a União Europeia; em 2008, graduou-se na lista dos países menos desenvolvidos para a categoria de País de Rendimento Médio (PRM), e aderiu à Organização Mundial do Comércio (OMC). “Portugal desempenhou um papel ativo neste processo, nomeadamente no estabelecimento de um período de transição para a graduação de País de Rendimento Médio e nas relações com a União Europeia” (IPAD, 2011, p.269). Para o processo de graduação foram satisfeitos dois critérios, o PIB *per capita* e o Índice de Capital Humano, permanecendo por cumprir um terceiro critério (Índice de Vulnerabilidade). A mudança de estatuto obrigou Cabo Verde a transformar as suas relações

doador-beneficiário no quadro da cooperação económica e diversificar as suas parcerias, especialmente com outros países em desenvolvimento.

Atualmente, além da CPLP, Cabo Verde faz parte da Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO), que inclui um protocolo sobre a livre circulação de pessoas.

Embora o turismo esteja a tornar-se mais importante e tenha um potencial considerável, a economia cabo-verdiana continua dependente da ajuda externa e das remessas dos emigrantes¹⁵¹ (Akesson, 2009; Carling e Akesson, 2009).

Um outro aspeto presente nessa sociedade, que também tem implicações para migração e o transnacionalismo, é a estrutura familiar em Cabo Verde. As famílias nucleares cujo formato segue o modelo europeu, ou seja, composta por um casal e seus filhos são, no arquipélago, a exceção e não a regra. As famílias são construídas principalmente em torno do laço mãe-filho, e o papel dos pais é muito mais variável (Lobo, 2012; 2014).

As mulheres ocupam na organização familiar cabo-verdiana uma posição hegemónica no que diz respeito à reprodução material e simbólica da sociedade (Grassi, 2007). “Além de gerirem a economia dos que dependem delas por laços familiares ou de vizinhança, produzem também rendimentos de trabalho” (ibid, p.26).

A desigualdade entre os sexos na distribuição da riqueza, a feminização da pobreza, tanto no meio urbano como rural, a desigualdade salarial, a elevada taxa de desemprego feminino, e a sobrevivência de tradições patriarcais (controlo social da mulher, ainda muito presente no meio rural) limitam a independência económica das mulheres e impedem o combate às assimetrias de género ainda presentes em diversos âmbitos na sociedade cabo-verdiana (Rodrigues e Maisonave, 2013). Paradoxalmente, são as mulheres as que mais migram para estudar. No capítulo 4 desta tese apresentaremos com mais detalhes essa estatística.

Relativamente à educação escolar em Cabo Verde, esta abrange os ensinos pré-escolar, básico, secundário, superior e modalidades especiais de ensino, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em vigor, Decreto-legislativo nº2/2010, de 10 de maio.

O ensino pré-escolar é de frequência facultativa e destina-se às crianças com idade compreendida entre os 4 e os 5 anos de idade.

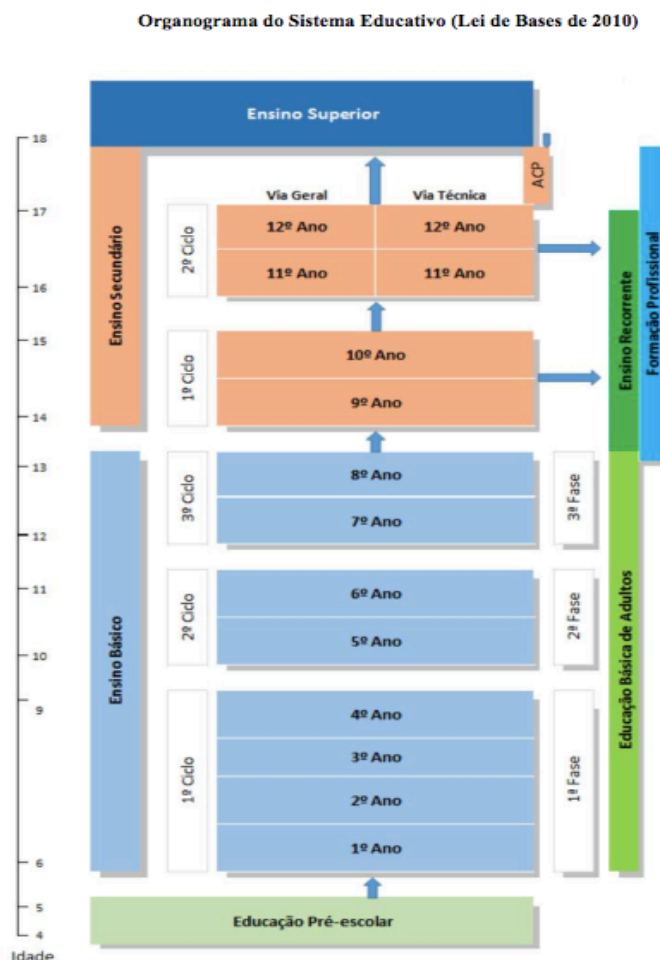
¹⁵¹ De acordo com os dados do Banco Mundial é um dos países africanos com maior número de emigrantes, totalizando quase 40% da população total (Rodrigues e Maisonave, 2013, p.11).

O ensino básico cuja duração é de 8 anos, é obrigatório e gratuito para todas as crianças com seis anos de idade, e organiza-se, atualmente, em três ciclos, sendo o primeiro de quatro anos e os restantes de dois anos cada. No entanto, continua a funcionar em seis anos, pelo que o governo cabo-verdiano ainda não conseguiu reestruturar totalmente a mudança para 8 anos em todo o país (Anuário da Educação, 2015/2016, Cabo Verde).

O ensino secundário, com duração de 4 anos, é de natureza facultativa, organizado em 2 ciclos sequenciais: um 1º ciclo da via do ensino geral, que constitui um ciclo de consolidação do ensino básico e orientação escolar e vocacional e um 2º ciclo com uma via do ensino geral e uma via do ensino técnico. A lei estabelece igualmente, que no final de cada ciclo do ensino secundário, o aluno pode seguir um curso de formação profissional, inicial ou complementar. No entanto, devido a que não foi efetivada a escolaridade básica obrigatória de 8 anos, na prática o ensino secundário continua tendo uma duração de 6 anos, com a particularidade da via técnica estar disponível a partir do 11º ano de escolaridade.

O ensino superior compreende o ensino universitário e o ensino politécnico (ver figura 2 abaixo).

Figura 2- Organograma do sistema educativo cabo-verdiano.



Fonte: Anuário da Educação de Cabo Verde, 2015/2016.

O ensino superior, inexistente em Cabo Verde durante o período colonial, é resultado da independência, “tendo o primeiro estabelecimento deste nível, o curso de formação de professores do ensino secundário, criado pelo Decreto nº 70/79, de 28 de julho de 1979, surgido no âmbito do processo normal de desenvolvimento da política de qualificação do homem cabo-verdiano” (Varela, 2014, p.31).

O ensino superior em Cabo Verde, atualmente, é constituído por 10 instituições de ensino superior, sendo 8 privadas e 2 públicas. Estas instituições estão sediadas nas duas principais ilhas do país, nomeadamente na capital do país (Santiago) e as outras na ilha de São Vicente. Vale ressaltar que, destas 10 instituições, seis são universidades e quatro são institutos politécnicos. O ensino privado teve a sua génese em maio de 2001, com a criação da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, à qual se seguirão outras instituições privadas

de ensino superior. E o ensino público teve a sua génese em 2006 com a criação da Universidade de Cabo Verde.

A quantidade significativa de instituições de ensino superior em Cabo Verde poderia, em tese, suprir a demanda relativa à procura pelo ensino superior e, consequentemente, “contribuir para uma maior fixação das populações a nível dos seus quadros” (Grilo et al, 1993, p. 53), mas não é isso que acontece. Certo é que, com o desenvolvimento da capacidade endógena de formação superior não houve significativa redução do número de saída dos nacionais, ou seja, isso não foi suficiente para o país deixar de se confrontar com a emigração de parte significativa desses quadros. Assim, “o *brain drain* (fuga de cérebros) é, em Cabo Verde, um fenómeno que atinge dimensões elevadas no contexto africano e a nível dos países da CPLP” (Varela, 2014, p. 127).

Isso pode ser explicado por dois fatores: por um lado, há a herança colonial em que os filhos da elite cabo-verdiana tinham, além de incentivos financeiros para estudar no estrangeiro, também faziam parte do pequeno grupo de escolarizados que ajudaram a criar a imagem de que lá fora o ensino é de melhor qualidade. Por outro lado, a ideologia migratória que marca a sociedade cabo-verdiana favorece esse desejo de estudar no estrangeiro. Ampliaremos essa discussão no capítulo 5.

Como vimos, não podemos falar de Cabo Verde apenas pelo olhar da lusofonia. De facto, pensar/olhar/falar sobre Cabo Verde somente através do movimento lusófono e a partir dos PALOP é reduzi-lo a uma narrativa que fixa num mesmo bloco países em que se falam línguas diferentes da oficial e entre si, países cujos percursos históricos não se sobrepõem às relações estabelecidas durante a colonização portuguesa. Além do mais, não podemos desconsiderar a identidade crioula e a ideologia migratória tão marcante nessa sociedade e, por serem marcantes, atravessam os modos de sociabilidades e as formas de subjetivação do/a estudante cabo-verdiano/a em mobilidade.

IV. Educação Transfronteiriça: Caracterização do Contexto Social em que Estão Inseridas as Estudantes Cabo-verdianas.

Antes de fazermos a apresentação das participantes deste estudo, é importante discutirmos alguns aspetos que devem ser levados em consideração no enquadramento de Portugal como um polo de captação de estudantes internacionais¹⁵².

O primeiro deles refere-se à posição de Portugal como país periférico em termos de atração de estudantes internacionais.

4.1 Ser estudante internacional em um país periférico.

Apesar de vermos um crescimento dos/as alunos/as estrangeiros/as em instituições de ensino superior portuguesas¹⁵³ (ver Figura 3), isso não indica que o país tenha alcançado uma posição de destaque no que se refere à internacionalização do ensino superior, por diferentes razões. Em primeiro lugar, de entre os/as estudantes estrangeiros/as mencionados nas fontes oficiais portuguesas há aqueles/as que podem ter nascido em Portugal e nunca adquiriram a nacionalidade e outros/as académicos/as podem fazer parte do programa *Erasmus* ou *Erasmus Mundus* e, portanto, são estudantes em mobilidade, já que realizam apenas um módulo ou programa educativo em um curto intervalo de tempo. Portanto, o aumento do número de estudantes estrangeiros não indica que há um aumento de estudantes internacionais, logo são dados que devem ser interpretados com precaução.

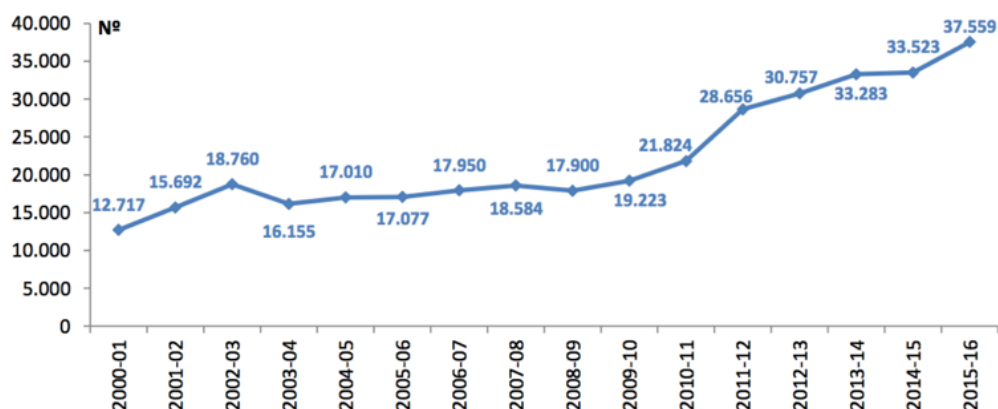
Em segundo lugar, se considerarmos que a migração/mobilidade estudantil é crescente na área da OCDE, Portugal está apenas a seguir uma tendência global. Além disso, os dados das tendências migratórias também mostram uma mudança dos fluxos estudantis em direção a novos destinos, sinalizando capacidades educacionais crescentes em todo o mundo, pelo que Portugal pode se beneficiar com essa mudança. Sublinhe-se que o mercado global para o ensino superior deve expandir-se ainda mais, à medida que as tendências

¹⁵² Recorde-se que, de acordo com a OCDE, os estudantes internacionais são aqueles/as que deixaram seu país de origem e se mudaram para outro país com o objetivo de estudar. No entanto, em Portugal, o Decreto-Lei nº 36/2014 que visa regular o estatuto do estudante internacional, classifica estes como aqueles/as inscritos/as em algum ciclo de estudo do ensino superior que não tenha a nacionalidade portuguesa. Não se enquadram nesta definição os/as nacionais de um Estado membro da União Europeia; os/as nacionais de países terceiros que residem em Portugal há mais de dois anos, de forma ininterrupta; e aqueles/as que estão em regime de mobilidade internacional para realização de parte de um ciclo de estudos de uma instituição de ensino superior estrangeira com quem a instituição portuguesa tenha estabelecido acordo de intercâmbio (ver capítulo 1 desta tese).

¹⁵³ No ano letivo de 2015/2016 cerca de 10,5% do total de estudantes inscritos no ensino superior eram estrangeiros (37.559, registando um crescimento de 12% face ao ano letivo anterior). Desde o início desta década (ano letivo 2010/2011) os alunos estrangeiros inscritos no ensino superior português aumentaram em +72% (Oliveira, 2017, Relatório Indicadores de Integração de Imigrantes, p.11).

demográficas globais e a crescente demanda da classe média mundial estimulam os gastos com produtos e serviços educacionais (OCDE, 2017).

Figura 3- Evolução do número de alunos/as estrangeiros/as inscritos/as no Ensino Superior em Portugal, entre os anos letivos de 200/2001 e 2015/2016.



Fonte: Oliveira, 2017. Inquérito aos alunos inscritos e diplomados do Ensino Superior, DGEEC/MEC.

Por outro lado, se olharmos para os dados fornecidos pela OCDE (*Education at a Glance*, 2017), os estudantes internacionais em Portugal¹⁵⁴ representam 5% do total de estudantes do ensino superior no país. Ou seja, o país conta com 5 estudantes internacionais em seu território para cada 100 estudantes nacionais em casa ou no exterior (estudante português a fazer mobilidade de crédito ou de grau no estrangeiro).

Comparativamente, países como Áustria e Luxemburgo atraíram em 2015 um número bastante superior de alunos internacionais. A Áustria atraiu cerca de 68.000 estudantes internacionais, representando 16% de todos os estudantes do ensino superior nesse país¹⁵⁵. E o Luxemburgo tem, de longe, a maior percentagem de estudantes internacionais de todos os países da OCDE: 46% dos estudantes do ensino superior no referido país são estudantes internacionais¹⁵⁶ (ver Quadro 2).

¹⁵⁴ Note-se que, como na maioria dos países da OCDE, a grande maioria dos estudantes internacionais em Portugal escolhe as áreas de administração de empresas e direito (25%) ou engenharia, fabricação e construção (19%). Por sua vez, menos de 4% dos estudantes portugueses do ensino superior estão matriculados no estrangeiro. Assim, Portugal tem 1,4 estudantes internacionais para cada estudante nacional no estrangeiro, o que significa que o país beneficiou de algum “*brain gain*” entre os estudantes do ensino superior, segundo análise da OCDE, 2017.

¹⁵⁵ De acordo com a OCDE (2017), na Áustria os estudantes internacionais compõem cerca de um quinto dos estudantes no nível de bacharel e mestrado (18% e 19% respetivamente) e 27% no nível de doutorado. Eles compõem uma parcela insignificante de alunos matriculados em programas terciários de ciclo curto (1%).

¹⁵⁶ Os estudantes internacionais do Luxemburgo estão distribuídos de forma desigual em ambos os campos de estudo e níveis de ensino. Embora correspondam a um quarto dos alunos no nível de bacharelato/licenciatura, isso aumenta para 71% dos alunos de mestrado e até 87% dos de doutorado. Mais da metade (63%) dos

Quadro 2- Relação dos países da OCDE em termos de captação de estudantes internacionais, ano referência 2015.

Países OCDE	Estudantes internacionais¹⁵⁷
	(%)
Luxemburgo	45,9
Nova Zelândia	21,1
Reino Unido	18,5
Suíça	17,2
Áustria	15,9
Austrália	15,5
Bélgica	11,2
Holanda	11,2
Dinamarca	10,3
França	9,9
Portugal	5,0
UE 22 Média	8,4

Fonte: OCDE (*Education at a Glance*, 2017). Organizado pela autora.

Como podemos observar alguns países da OCDE estão mais profundamente envolvidos na circulação de estudantes internacionais do que outros. Destacam-se nesse grupo os países de língua oficial inglesa como a Austrália, a Nova Zelândia e o Reino Unido, os quais atuam como polos educacionais regionais. Porém, vários outros países de língua não inglesa também têm um bom desempenho na atração de talentos: Suíça (17 estudantes internacionais por 100), Bélgica e Holanda (12 por 100) e Dinamarca (10 por 100) (OCDE, 2017).

A língua da instrução é, de facto, um forte determinante na escolha dos destinos pelos/as estudantes. Os países cuja língua de ensino é amplamente falada e lida, como o inglês, o francês, o alemão, o russo e o espanhol, podem ser particularmente atraentes para os/as estudantes internacionais¹⁵⁸ (OCDE, 2017). Não sendo esse o caso de Portugal que

estudantes internacionais no Luxemburgo vêm de países vizinhos (Os países vizinhos são considerados como aqueles que possuem fronteiras terrestres ou marítimas com o país anfitrião). Um programa de mestrado em administração e direito em uma instituição pública no Luxemburgo, por exemplo, custa aos estudantes USD 3.511 em propinas por ano, relativamente baixo em comparação com programas semelhantes em países europeus vizinhos, o que poderia explicar por que o Luxemburgo atrai muitos estudantes internacionais para lá.

¹⁵⁷ Sublinhe-se que em alguns países a terminologia internacionais e estrangeiros indicam estudantes não nacionais que entram no país para fins de estudo.

¹⁵⁸ Ver também Capítulo 1 desta tese.

ainda possui muitas instituições incapazes de oferecer cursos em língua inglesa (Nada, 2017). Nestas condições, não é possível afirmar que Portugal é um país que se destaca no quesito atração de estudantes internacionais.

Um outro aspeto que devemos considerar é que muitos estudantes internacionais em Portugal são oriundos das antigas colónias africanas portuguesas, nomeadamente Angola, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe (ver Quadro 3). Estes são, geralmente, os que fazem um curso ou programa educativo completo no país, sendo, portanto, propensos a se enquadrarem como estudantes internacionais e não estudantes em mobilidade.

Importa destacar que é mais lucrativo¹⁵⁹ para as Instituições de Ensino Superior (IES) portuguesas receber um estudante que faz um programa educativo completo no país do que receber alunos/os em mobilidade de crédito. Além disso, no momento em que, por razões demográficas e/ou socioeconómicas, se verificar um constrangimento da procura nacional de formação superior, a internacionalização assume uma relevância acrescida¹⁶⁰ (Pedreira, 2013).

Quadro 3- Alunos/as africanos/as inscritos no ensino superior em Portugal, segundo os países de nacionalidade mais significativos, por anos letivos entre 2014/2015 e 2016/2017.

Principais países/ África (PALOP)	2014-2015	2015-2016	2016-2017	
			N	%
Angola	3.639	3.697	3.714	(8,7%)
Cabo Verde	2.459	2.655	2.790	(6,6%)
Moçambique	734	779	845	(2,0%)
São Tomé e Príncipe	638	775	1.049	(2,5%)
Guiné-Bissau	398	521	602	(1,4%)
Total	7868 (23,5%)	8427 (22,4%)	9.000	(21,2%)
Brasil*	8.646 (25,8%)	10.099 (26,9%)	12.245	(28,8%)
Total	33.523	37.559	42.500	

Fonte: Inquérito aos Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, DGEEC/MEC (cálculo da autora).

*Acrescentamos, nesta tabela, o Brasil por ser um país membro da CPLP.

Como é possível verificar nos dados acima, a presença dos PALOP corresponde a um pouco mais de 20% do total de estudantes estrangeiros inscritos no ensino superior português. Esta percentagem corresponde, entre outros fatores, aos vários acordos educacionais e convénios que Portugal possui com suas antigas províncias ultramarinas, conforme já discutimos no capítulo 3 desta tese.

¹⁵⁹ Note-se que a presença dos estudantes internacionais cujas propinas tem um valor mais elevado do que aquelas cobradas aos nacionais pode possibilitar ao governo português fazer maiores investimentos nesse sector.

¹⁶⁰ É o caso do Instituto Politécnico de Bragança, em Portugal, que nos últimos anos tem vindo a desenvolver uma forte política de atração de estudantes internacionais e estrangeiros.

É relevante situar a nacionalidade brasileira nesse quadro comparativo tendo em vista o aumento considerável de inscritos/as dessa comunidade estrangeira em IES portuguesas. Um aumento que corresponde a muito fatores que vão além da ligação histórica e cultural. Estamos a falar da política adotada pelo governo brasileiro de incentivo a saída de seus nacionais para instituições de ensino superior no estrangeiro a partir de 2011 com o programa Ciência sem Fronteiras, um programa que visou apoiar cerca de 100.000 brasileiros/as em formação superior no exterior (INEP, 2017).

Mais recentemente, os acordos bilaterais entre Portugal e Brasil, bem como a promulgação do Decreto-Lei nº 36, de 10 de março de 2014 que regulamenta o estatuto de estudante internacional em Portugal, permitiram a utilização do resultado do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM)¹⁶¹ feito no Brasil para ingressar em IES portuguesas. O novo cenário resultou, em maio de 2014, na assinatura de convénio interinstitucional entre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Brasil) e a Universidade de Coimbra, configurando-se como o ponto de partida para a realização de novos ajustes interinstitucionais entre os dois países (INEP, 2018). Nestas condições, a presença dos PALOP e de brasileiros/as em instituições de ensino superior portuguesa é potencializada pela relação diplomática entre esses países e, consequentemente, pelas aberturas e facilidades de ingresso ao ensino superior português disponibilizadas aos nacionais da CPLP.

Note-se que, juntamente com Timor Leste, aqueles países de língua oficial portuguesa contabilizam cerca de 50% dos estudantes estrangeiros em Portugal¹⁶² (França, Alves, Padilla, 2018; Oliveira, 2017), sendo este um pormenor que devemos considerar quando estamos a falar do mercado da educação internacional promovido por Portugal.

Por um lado, são os/as estrangeiros/as provenientes dos países da CPLP que aumentam o rácio dos estudantes internacionais e dão alguma visibilidade internacional a

¹⁶¹ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante brasileiro ao fim da educação básica e contribuir para a melhoria da qualidade deste nível de escolaridade, passa, a partir de 2009, a ser utilizado também como mecanismo de seleção para ingresso no ensino superior. Nesse período, foram implementadas mudanças no Exame, que têm contribuído para a democratização das oportunidades de acesso ao ensino superior. Importa ressaltar que em maio de 2014, na assinatura de convénio interinstitucional entre o INEP e a Universidade de Coimbra, configurou-se como o ponto de partida para a realização de novos ajustes interinstitucionais. Desde então, o papel do INEP tem sido o de conjugar esforços com IES portuguesas para simplificar a utilização de informações de desempenho nas provas do ENEM para fins de seleção de candidatos a ingresso em cursos de ensino superior de Portugal. Até o presente momento, o Inep concluiu 29 convênios interinstitucionais.

Ver mais informações em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem/enem-em-portugal> (acesso em 04.03.2018).

¹⁶² De acordo com Oliveira (2017), era 50,1% no ano letivo 2014/2015 e 49,9% em 2015/2016, muito embora a importância relativa destes nacionais tenha vindo a diminuir ao longo dos últimos anos.

Portugal no quesito internacionalização do ensino superior (os 5% apresentados pela OCDE referenciados acima). Por outro lado, os nacionais da CPLP que compõe a grande proporção de estudantes internacionais no referido país confirma a baixa projeção de Portugal no cenário da internacionalização do ensino superior nos moldes daquilo que é estabelecido como internacionalização, sobretudo no que se refere à oferta de cursos em língua inglesa (Knight, 2012), visto que os estudantes da CPLP ao dominarem, em tese, maioritariamente a língua portuguesa, não impulsionam uma mudança institucional no que se refere a oferta de cursos em outras línguas que não seja a língua portuguesa.

Um último aspeto a se considerar é que Portugal possui indicadores educacionais relativos ao ensino superior que estão aquém das projeções da OCDE. Um deles refere-se a baixa percentagem da população adulta de Portugal (entre os 25 e os 64 anos) que atingiu o ensino superior. Em 2016, apenas 24% dessa população obteve formação superior, estando abaixo da média da OCDE que é de 37% (OCDE, 2017).

Além disso, apesar de a escolaridade terciária ter aumentado consideravelmente em Portugal (35% da geração mais jovem, ou seja, jovens entre 25 e 34 anos que atingiu o ensino superior), Portugal tem uma despesa com alunos do ensino superior abaixo da média da OCDE, gastando, em média, US\$ 11.800 por aluno em programas de mestrado ou doutoramento, o que representa cerca de US\$ 4.000 abaixo das projeções da OCDE (2017). Tendo em vista as orientações dadas pela referida organização, o governo português comprometeu-se¹⁶³ a investir mais no ensino superior, destinando maior dotação orçamentária para esse sector, o que demonstra que o país reconhece os constrangimentos relativos à educação terciária nacional.

É, portanto, este o cenário de fundo em que estão inseridas as estudantes cabo-verdianas que participaram da nossa investigação. Logo, ao partirmos desse contexto podemos deduzir que os nacionais cabo-verdianos/as (assim como brasileiros/as e angolanos/as) são mais propensos a serem enquadrados como estudantes internacionais em um país que tem baixa projeção na atração de alunos internacionais oriundos de países que não tenham vínculo cultural e linguístico com Portugal.

¹⁶³ Uma das medidas anunciadas pelo governo português para melhorar os indicadores educacionais do ensino superior, refere-se à autorização de doutoramentos nos institutos politécnicos. Se considerarmos que muitos estudantes internacionais tendem a buscar mais cursos de mestrado e doutoramento essa medida pode ajudar Portugal na sua política de atração de estudantes internacionais. Confira mais informações na reportagem do Jornal Público: <https://www.publico.pt/2018/02/15/sociedade/noticia/governo-vai-autorizar-doutoramentos-nos-politecnicos-1803139>

No interior dessas mudanças institucionais e legislativas provocadas pela necessidade de acompanhar a internacionalização do ensino superior em um ritmo europeu, esses/as estudantes podem facilmente serem utilizados como exemplos de internacionalização “bem-sucedida” das instituições de ensino superior e servir como publicidade pelas próprias instituições de ensino do país de destino.

4.2 Panorama da presença estudantil cabo-verdiana em Portugal.

No ano letivo 2016/2017 a presença de estudantes cabo-verdianos/as em Portugal estava entre as cinco mais representativas¹⁶⁴, 6,6 % do total de estudantes estrangeiros em Portugal, de acordo o último relatório do Observatório da Imigração em Portugal (Oliveira, 2017). Contudo, ao longo dos 10 últimos anos, o número de cabo-verdianos/as tem vindo a diminuir, muito embora tenha se verificado um ligeiro aumento no ano letivo 2016/2017 (ver Quadro 4). Uma diminuição que se verifica também nas outras nacionalidades dos PALOP.

De acordo com Seabra et al (2016), a diminuição do peso numérico dos estudantes estrangeiros de origem africana¹⁶⁵ no ensino superior está associada a crescente internacionalização que o ensino superior português tem vindo a conhecer com um aumento considerável de estudantes brasileiros, como dito anteriormente. No entanto, as causas serão muitas, argumentam Seabra et al, entre elas estão:

- o aumento da oferta de ensino superior nos países da origem desses estudantes;
- a entrada em cena de outros contextos internacionais de ensino superior atrativos para os/as estudantes africanos/as;
- e o aumento substancial de estudantes internacionais de outras origens em Portugal com a consequente quebra do peso relativo dos estudantes internacionais do continente africano.

Relativamente a comunidade estudantil cabo-verdiana, podemos ver com mais detalhe no Quadro 4 essa situação nos últimos 10 anos:

¹⁶⁴ As cinco mais representativas são: Brasil, Angola, Espanha, Cabo Verde e Itália.

¹⁶⁵ Note-se que a aquisição da nacionalidade por parte de muitos africanos/as é um fator que também contribui para a diminuição do número de estrangeiros africanos em Portugal. Alguns autores estão vindo a realizar estudos com afrodescendentes no ensino superior, como é o caso de Teresa Seabra, Cristina Roldão, Sandra Mateus e Adriana Albuquerque. De acordo com estas investigadoras, em 2011 os afrodescendentes de origem cabo-verdiana era o segundo grupo afrodescendente com mais peso no ensino superior (de 10,5% em 2001 para 19,4%, o que constitui um aumento de duas vezes), em primeiro lugar estavam os angolanos com 39,9%) (Seabra et al, 2016, p.99).

Quadro 4- Inscritos/as de nacionalidade cabo-verdiana no ensino superior de Portugal por ano letivo e sexo.

Ano Letivo	Sexo Masculino	Sexo Feminino	Total
2006/2007	2.031	2.311	4.342
2007/2008	1.851	1.993	3.844
2008/2009	1.638	1.906	3.544
2009/2010	1.606	1.858	3.464
2010/2011	1.545	1.814	3.359
2011/2012	1.466	1.745	3.211
2012/2013	1.315	1.541	2.856
2013/2014	1.184	1.420	2.604
2014/2015	1.183	1.385	2.568
2015/2016	1.234	1.421	2.655
2016/2017	1.283	1.507	2.790

Fonte: Diretório Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC/Portugal). Dados não publicados. Organizado pela autora.

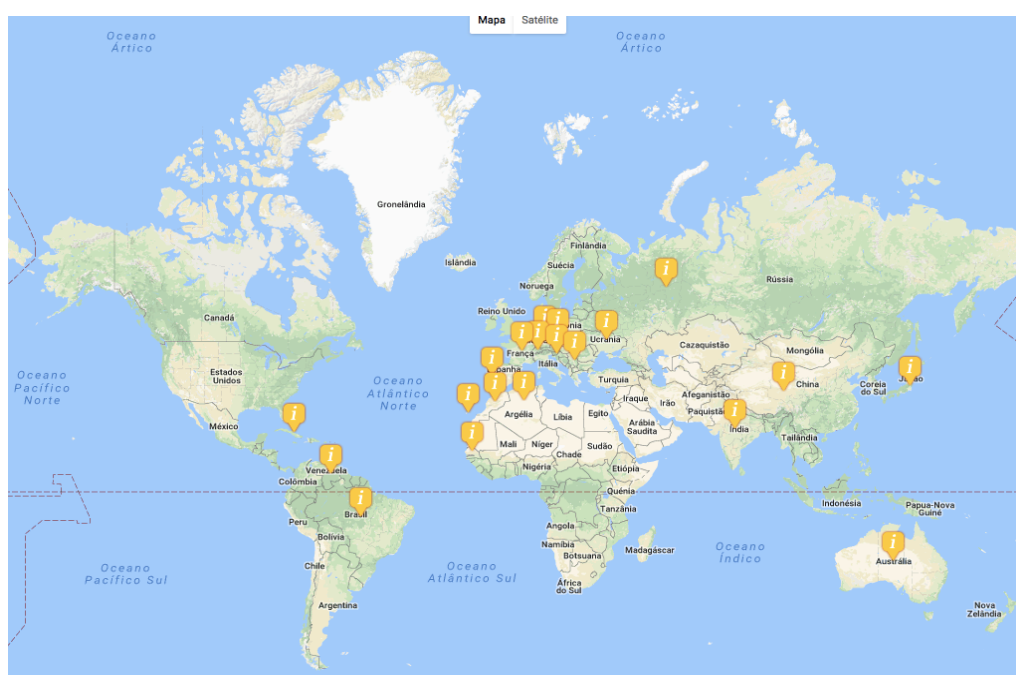
A redução verificada a partir do ano letivo 2006/2007 pode estar diretamente relacionada ao aumento de oferta formativa em Cabo Verde, já que em 2006 a Universidade de Cabo Verde (Uni-CV) passou a ser mais uma opção de ingresso no ensino superior nesse país¹⁶⁶ (Varela, 2014; Tolentino, 2006). Porém, como vimos no capítulo 3 desta tese, a saída de cabo-verdianos/as para estudar no estrangeiro ainda é significativa.

Há ainda as inúmeras opções de ofertas formativas em outros países, como o Brasil e mais recentemente a China, que oferecem bolsas de estudos a estudantes cabo-verdianos¹⁶⁷ (ver Figura 4).

¹⁶⁶ Bartolomeu Varela, no texto “Políticas e Práxis de Ensino Superior em Cabo Verde: Marcos da sua evolução” (apresentado em 2014 nas Atas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação), apresenta a evolução da frequência do ensino superior público e privado em Cabo Verde, entre os anos letivos 2000/2001 e 2007/2008. De um total de 661 inscritos no ano letivo 2000/2001 nas IES cabo-verdianas passou para 6.659 no ano letivo 2007/2008, ou seja, um aumento bastante significativo. Por sua vez, a Direção-Geral do Ensino Superior de Cabo Verde, em seu relatório de atividades do ano de 2011, complementa as informações dos anos letivos subsequentes a 2008, tendo os seguintes números: no ano letivo 2008/2009 -8.465 inscritos; em 2009/2010- 10.144 inscritos; e em 2010/2011- 11.769 inscritos, sendo a Uni-CV a instituição que mais absorve essas inscrições (DGES/CV, 2011). Essa redução também pode ser fruto do impacto da crise financeira que se fez sentir com mais força nos anos subsequentes a 2008. No Anuário Estatístico de Cabo Verde de 2012 há registos da redução do poder aquisitivo das famílias cabo-verdianas.

¹⁶⁷ Para consultar a lista de países que fizeram convénio educacional com Cabo Verde ver o site do Direção-Geral do Ensino Superior (DGES) desse país: <http://www.dgesc.gov.cv>

Figura 4: Países com os quais Cabo Verde tem parcerias/convénios educacionais, 2018.



Fonte: Direção-Geral do Ensino Superior (DGES), Cabo Verde.

Retomando o Quadro 4, é possível observar ainda que o número de estudantes do sexo feminino¹⁶⁸ é predominante no perfil dos estudantes internacionais cabo-verdianos. Uma tendência que se verifica nos fluxos migratórios cabo-verdianos globalmente (Évora, 2015; Fortes, 2014; Lobo, 2015).

Importa ressaltar que, para além de uma certa tendência geral para a maior presença feminina, observa-se uma divisão sexual das preferências das áreas de formação por parte desse público (Pedreira, 2013). De acordo com Pedreira (2013), há maior predomínio de raparigas cabo-verdianas nas áreas de Educação e de Saúde e Proteção Social¹⁶⁹ e maior procura de rapazes na área de Engenharia, Indústria Transformadora e Construção, como também, em uma escala menor, a área de Ciências, Matemática e Informática. Uma tendência que pode ser observada nas instituições de ensino superior cabo-verdianas, no qual mais de dois terços (72,7%) dos alunos que optaram pela área de Ciências Exatas, Engenharias e Tecnologias no ano letivo 2011/2012 eram do sexo masculino (Anuário Estatístico CV, 2012; DGES, 2012). Todavia, esta tendência não acompanha a mudança

¹⁶⁸ Entre os nacionais de Cabo Verde a presença maior de inscritos do sexo feminino é verificada desde o ano letivo 2004/2005, mantendo-se até os dias atuais como vemos na Tabela 2.

¹⁶⁹ No estudo realizado por Isabel Pedreira (2013) sobre o perfil dos estudantes da CPLP nas instituições de ensino superior em Portugal, a investigadora destacou a escolha acentuada de estudantes cabo-verdianas, solteiras, entre 18 e 29 anos pelas áreas de Ciências Sociais, Comércio e Direito e em menor escala Engenharia, Indústrias transformadoras e Construção.

presente na sociedade portuguesa¹⁷⁰ em que a disparidade de género é menos pronunciada nos campos de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (DGEEC/PT, 2017; OCDE, 2017).

Dando continuidade a apresentação das estudantes cabo-verdianas em Portugal, vamos utilizar os dados divulgados pelo DGEEC/PT nos três últimos anos letivos para fazer uma apresentação geral da comunidade estudantil cabo-verdiana em Portugal relativamente a escolha da instituição e os graus de ensino em que essa comunidade é mais representativa.

Quadro 5- Comunidade estudantil cabo-verdiana em Portugal segundo as instituições de ensino superior e os graus académicos entre os anos letivos 2014/2015 e 2016/2017.

IES/ Graus de ensino	Licenciatura 1º ciclo		Mestrado- 2º ciclo		Outros (TEsP, CET, etc.)		Mestrado Integrado	Doutoramento	Total	
	Politécnico	Universitário	Politécnico	Universitário	Politécnico	Universitário	(apenas ensino universitário)		Politécnico	Universitário
2014/2015	872	781	95	266	100	15	339	100	1067	1501
									2568	
2015/2016	990	717	171	261	78	7	327	104	1239	1416
									2655	
2016/2017	1193	634	164	247	104	8	320	120	1461	1329
									2790	

Fonte: DGEEC, Portugal. Cálculo da autora.

De acordo com os dados acima, é possível perceber que os/as estudantes cabo-verdianos/as nos anos letivos 2014/2015 e 2015/2016 eram mais numerosos/as no ensino universitário. No entanto, no ano letivo 2016/2017 o ensino politécnico teve um ligeiro aumento no número de inscrições. Isto pode estar relacionado com a política de atração de estudantes PALOP e brasileiros adotadas por alguns institutos politécnicos portugueses¹⁷¹.

¹⁷⁰ De acordo com os dados divulgados pela OCDE (2017), cerca de 23% dos portugueses do sexo feminino no ensino superior estão matriculadas em área de Tecnologias de Informação e Comunicação e 28% em Engenharia, Indústrias transformadoras e Construção. Um saldo positivo em comparação com as médias da OCDE que é de 19% e 24%, respetivamente. Em Portugal também se verifica uma maior presença feminina em ciências naturais, matemática e estatística¹⁷⁰. As mulheres constituem a maioria (59%) dos participantes do ensino superior nesse campo em comparação com a média da OCDE que é de 50%.

¹⁷¹ Nos últimos dois anos letivos 2016/2017 e 2017/2018 temos vindo a acompanhar, através da comunicação social, a grande procura de cabo-verdianos/as pelos cursos do Instituto Politécnico de Bragança. Atualmente são cerca de 700 estudantes dessa nacionalidade no IPB. É a instituição do Norte de Portugal com mais estudantes cabo-verdianos. Em 2018 o IPB homenageou os cabo-verdianos na comemoração dos 35 anos do instituto e contou com a presença do Primeiro Ministro de Cabo Verde, Ulisses Correia e Silva. Além disso, chamou-nos atenção a polémica da recusa de vistos dos estudantes cabo-verdianos que teve repercussão em Portugal através da denúncia feita pelo presidente do IPB, Sobrinho Teixeira, em vários meios de comunicação

Importa destacar que o ensino público é mais procurado pelos/as cabo-verdianos/as do que o ensino privado, seja no contexto universitário ou no politécnico (Pedreira, 2013).

Considerando os três graus de ensino (licenciatura, mestrado e doutoramento), a comunidade estudantil cabo-verdiana frequenta mais cursos de licenciatura. A procura por doutoramento é consideravelmente mais baixa se comparada com a licenciatura e o mestrado.

Relativamente ao número de diplomados/as cabo-verdianos/as observamos a mesma tendência decrescente verificada no número de inscritos apresentados anteriormente¹⁷².

Quadro 6- Inscritos e Diplomados cabo-verdianos em Instituições de Ensino Superior em Portugal (PT) e em Cabo Verde (CV)

Ano letivo	Total de inscritos		Total de diplomados	
	PT	CV	PT	CV
2010/2011	3.359	11.769	582 (17,3%)	*
2011/2012	3.211	11.800	602 (18,7%)	309 (2,6%)
2012/2013	2.856	13.068	537 (18,8%)	720 (5,5%)
2013/2014	2.604	13.397	338 (13%)	1.555 (11,6%)
2014/2015	2.568	12.538	416 (16,2%)	1.784 (14,2%)

Fonte: DGEEC, Portugal- dados não publicados. Cálculo da autora.

*Dados não fornecidos.

Há alguns pontos importantes a serem abordados a partir dos dados acima. O primeiro deles é que a percentagem de diplomados/as cabo-verdianos/as em Portugal é superior à percentagem de diplomados/as cabo-verdianos/as em Cabo Verde. Ou seja, considerando o número de alunos/as inscritos/as e números de discentes que finalizam um programa educativo nas IES dos dois países, observa-se que em Cabo Verde as saídas são inferiores em relação às saídas nas IES portuguesas.

Esta situação pode ser reflexo do baixo investimento feito no ensino terciário no arquipélago africano, sendo este um constrangimento reconhecido pelo próprio governo cabo-verdiano¹⁷³ (Anuário Estatístico de Cabo Verde, 2016), como também os escassos subsídios do referido governo para suportar os/as estudantes terciários, tais como bolsas de estudo integrais ou parciais, ou um modelo consistente de financiamento que possibilite ao

social. Essa polémica pode ser consultada em:
<https://www.publico.pt/2017/10/10/sociedade/noticia/politecnico-de-braganca-denuncia-recusa-de-vistos-a-estudantes-caboverdianos-1788371>
<https://www.publico.pt/2017/10/17/sociedade/noticia/embaixada-em-cabo-verde-recebeu-1600-pedidos-de-vistos-para-estudantes-1789166>

¹⁷² Pelo facto de não ser objetivo da nossa investigação fazer um estudo comparativo com outras nacionalidades, não iremos apresentar outros dados que poderiam proporcionar algumas análises interessantes em termos de comparação com a população nativa.

¹⁷³ Mais detalhes na reportagem do Jornal Expresso das Ilhas:
<https://expressodasilhas.cv/politica/2018/04/07/amadeu-cruz-a-qualidade-do-ensino-e-tambem-um-factor-de-productividade-e-de-competitividade-da-nossa-economia/57516>

académico/a arcar com as despesas na universidade, como, por exemplo, a redução de propinas para as famílias carenciadas.

No caso do/a aluno/a que migra para estudar em Portugal, as famílias devem garantir à embaixada de Portugal em Cabo Verde que tem condições financeiras de suportar as despesas do/a filho/a que sai para estudar naquele país. Mesmo no caso de estudantes que recebem bolsa do governo cabo-verdiano para estudar em Portugal, as famílias devem demonstrar condições de garantir financeiramente a permanência do/a filho/a. Além disso, algumas IES em Portugal possuem programas de ajuda aos estudantes PALOP que manifestam incapacidade de pagamento das propinas.

Provavelmente, o grande número de evasões, retenções e reprovações que provocam o baixo número de diplomados/as em Cabo Verde contribui para formar uma imagem negativa do ensino superior no arquipélago, sendo a baixa qualidade do ensino das universidades e politécnicos cabo-verdianos um dos argumentos mais utilizados pelas estudantes que entrevistamos, como será possível confirmar no Capítulo 7 desta tese.

Um outro ponto a se destacar é que a quantidade de diplomados/as cabo-verdianos/as formados em Portugal contrasta com a quantidade de pedidos de reconhecimento/equivalência de diplomação solicitados à Direção Geral de Ensino Superior em Cabo Verde. No ano de 2011, por exemplo, houve apenas 319 pedidos de reconhecimento/equivalência de titulação obtidas em Portugal (DGES/CV, 2012). Ou seja, parece existir menos pedidos de equivalência de diplomas em relação ao número de diplomados/as cabo-verdianos/as que terminam seus cursos em países estrangeiros. Apesar de não termos os dados dos pedidos de reconhecimento/equivalência dos últimos cinco anos em Cabo Verde, supomos que esses números podem indicar o não retorno ao país de origem após a conclusão da formação superior, pelo que podem dar continuidade aos estudos no estrangeiro, podem ainda tentar conseguir um emprego no país de destino ou dar continuidade aos fluxos migratórios. Ampliaremos essa discussão no Capítulo 7 desta tese.

Sublinhe-se também que a oferta de mão-de-obra qualificada de cabo-verdianos/as diplomados/as, tanto em Portugal como no próprio país de origem, pode gerar uma grande quantidade de pessoas qualificadas e desempregadas, haja vista a falta de emprego que acomete a população cabo-verdiana (taxa de 15% em 2016), como também os outros países de economia mais desenvolvida, como é o caso de Portugal¹⁷⁴ (Cabral, 2014; Vieira, 2018).

¹⁷⁴ Como foi anunciado em algumas reportagens: <https://www.tsf.pt/economia/interior/portugal-com-4a-maior-quebra-no-desemprego-em-janeiro-e-em-4o-lugar-em-jovens-sem-trabalho---eurostat-9153297.html>

Nestas condições, o aumento do número de pessoas com diplomação do ensino superior (em detrimento da formação profissional), pode gerar diplomados/as incapazes de serem absorvidos pelo mercado de trabalho (Cabral, 2014), e, consequentemente, reforçar a possibilidade de buscarem empregos que não correspondam às suas qualificações no país de origem ou no estrangeiro, pelo que aumenta a possibilidade de o/a diplomado/a cabo-verdiano/a que decidir permanecer em Portugal continuar assumindo os mesmos postos de trabalho dos seus conterrâneos sem formação superior.

Assinale-se, por último, que é expectável que o facto de ser detentor/a de um diploma de nível superior em Portugal, onde a comunidade cabo-verdiana é uma das mais expressivas em número de residentes legalizados, possibilite, por um lado, o mesmo potencial diferenciador no acesso ao emprego em relação aos diplomados portugueses e, por outro lado, o/a diplomado/a cabo-verdiano/a passe a competir com o/a imigrante da mesma nacionalidade que possui baixas qualificações. Esta situação pode gerar uma maior desigualdade entre os/as imigrantes cabo-verdianos/as que residem em Portugal. Ou seja, os/as cabo-verdianos/as diplomados/as que não conseguem emprego na sua área de formação tenderão a “retirar o emprego” daquele/a seu conterrâneo que tem baixas ou inexistentes habilitações escolares.

Como vimos, esta é a situação da presença estudantil cabo-verdiana em Portugal, um país periférico em termos de internacionalização do ensino superior. O panorama ilustrativo que apresentamos neste capítulo servirá de fundamentação para a discussão dos dados da investigação empírica realizada.

V. Desenho teórico-metodológica da Investigação.

5.1 Perguntas de partida e objetivos da investigação.

A presente investigação teve como fio condutor três questões de partida que foram elaboradas tendo como parâmetro as leituras dos nossos referenciais teóricos e a análise das situações-problema identificadas na investigação que desenvolvemos com os/as estudantes africanos/as no Brasil (ver Introdução desta tese), pelo que possibilitou uma melhor definição do objeto de estudo.

Elencamos como questões de partida:

1. Quais são os fatores que influenciam a escolha de Portugal como destino educacional de acordo com os relatos de raparigas e mulheres cabo-verdianas que realizam formação em engenharias?
2. Quais são as expectativas lançadas nessa experiência e o que as estudantes cabo-verdianas falam acerca dos possíveis enfrentamentos/desafios/(des)vantagens que atravessam seus quotidianos durante a permanência em Portugal?
3. Quais são os significados elaborados sobre a experiência da mobilidade estudantil e os seus projetos futuros?

Após traçarmos as questões-chave do estudo, elaboramos os seguintes objetivos:

- Identificar e caracterizar quem são as cabo-verdianas que buscam diplomação em Portugal e analisar quais são os fatores que influenciaram a mobilidade;
- Analisar os significados mobilizados por estudantes cabo-verdianas que cursam Engenharias em Portugal sobre os seus propósitos no referido país.

E como objetivos específicos, tivemos a intenção de:

- Investigar as possíveis vantagens e desvantagens da experiência de mobilidade estudantil para Portugal;
- Analisar os fatores que influenciaram a escolha da engenharia e da não realização do curso em Cabo Verde;
- Investigar quais são expectativas que as cabo-verdianas lançam nessa experiência e como lidam com os enfrentamentos/ desafios de estudar no país de destino;
- Analisar quais são os seus projetos de vida após a finalização da formação académica realizada em Portugal.

5.2 Critérios de inclusão e seleção das participantes.

Na fase inicial da nossa pesquisa, tivemos como orientações de definição da nacionalidade os seguintes arranjos seletivos:

1. Como a pesquisa seria desenvolvida em Portugal, fez todo sentido identificar quais eram as nacionalidades africanas mais representativas tanto em número do total de imigrados/as residentes legalmente, como em número de matrículas no ensino superior português;

2. Uma vez identificadas as nacionalidades africanas mais representativas, escolhemos aquela que fosse mais expressiva em número de estudantes do sexo feminino matriculadas no ensino superior português, haja vista que além de termos apresentado interesse em discutir questões de género no projeto encaminhado ao Programa Doutoral da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, estávamos vinculadas ao grupo de estudos “Diversidades, Género e Sexualidades”, coordenado pela prof. Doutora Conceição Nogueira.

Os dois critérios acima permitiram a redução das nacionalidades africanas para duas: a angolana e a cabo-verdiana, sendo que esta última era mais representativa em termos de residentes estrangeiros e a angolana em termos de alunos inscritos no ensino superior. A nacionalidade cabo-verdiana, no entanto, apresentava o maior número de estudantes do sexo feminino matriculadas em instituições de ensino superior no ano letivo 2014/2015, sendo esta uma característica relevante para a escolha dessa nacionalidade.

Relativamente à constituição do grupo de mulheres para participarem da pesquisa não elencamos critérios rígidos, contudo para os propósitos gerais convinha que:

1. Tivesse nacionalidade cabo-verdiana;
2. Realizasse ou tivesse realizado a licenciatura (1º ciclo), ou mestrado (2º ciclo), ou mestrado integrado em qualquer curso de engenharia em instituições de ensino superior portuguesa (politécnico ou universidade)¹⁷⁵.
3. Tivesse realizado o ensino secundário em Cabo Verde;
4. Ter entrado em Portugal com o visto de estudante (residente temporário de acordo com a lei vigente no país de destino) ou ter vindo como agregado familiar, mas não ter feito o exame de acesso em Portugal.

Como é possível inferir, a seleção da amostra assumiu um carácter intencional na medida em que procuramos incluir pessoas que obedecessem a características específicas

¹⁷⁵ Inclui-se aqui qualquer curso de Engenharia: mecânica, informática, ambiental, gestão industrial, etc.

que se pretendia investigar. Trata-se, por isso, de uma amostra não probabilística do tipo intencional (Silva, 2014).

Todos os critérios acima foram elencados tendo por base um conjunto de artigos científicos, teses e dados oficiais referentes aos perfis imigratórios dos/as estudantes cabo-verdianos/as em Portugal, como também pelas leituras dos relatórios técnicos de organizações internacionais, dissertações, teses e artigos científicos referentes à presença e a permanência das mulheres na área de Ciências e Tecnologias. Esta foi, sem dúvida, uma etapa fundamental que ajudou a definir com mais consistência o nosso objeto de estudo e os critérios de seleção das participantes.

Importa destacar que a composição do grupo foi se delineando a partir do momento em que identificamos escassez de estudos sobre a presença de mulheres africanas na área de C&T, e mais especificamente de nacionalidade cabo-verdiana nas Engenharias.

5.3 Etapas de desenvolvimento da investigação.

Para que fosse possível a concretização desta investigação, foi necessário organizá-la em etapas. Na primeira fase, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre a temática “mobilidade internacional estudantil”, bem como a presença dos/as africanos/as em Portugal de forma a permitir elaborar um conhecimento mais rigoroso e aprofundado sobre o nosso interesse de investigação, conforme expomos anteriormente. Esta etapa foi fundamental para definirmos os objetivos da investigação, a problematização da mesma e os critérios de seleção e inclusão do grupo participante em nosso estudo.

Após a primeira etapa, tivemos maior consistência teórica e metodológica para melhorar o projeto de tese encaminhado ao Programa Doutoral de Psicologia, pelo que o submetemos ao Comité de Ética de Pesquisa com seres humanos¹⁷⁶. A comissão de ética a que recorremos foi a mesma que deu o parecer favorável à pesquisa que realizamos no Brasil com os/as estudantes africanos/as. Trata-se do Comité de Ética do Hospital Universitário da Universidade Federal de Campina Grande¹⁷⁷, instituição de ensino superior brasileira que tínhamos um vínculo laboral na altura.

¹⁷⁶ Comité de Ética de Pesquisa (CEP) inscrito na Plataforma Brasil. Esta é uma base nacional e unificada de registos de pesquisas envolvendo seres humanos, pelo que permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios de desenvolvimento- desde a sua submissão até a aprovação final pelo CEP, quando necessário. O registo de nossa investigação na Plataforma Brasil é CAAE: 55760916.2.0000.5182, submetida em 14/10/2016 e aprovada em 22/11/2016. (Cf. Anexo 1).

¹⁷⁷ Para maiores informações da instituição, consultar o seu site oficial: <http://ufcg.edu.br/>

Importa mencionar que também fizemos a apresentação da nossa proposta de pesquisa a um júri composto por uma investigadora e um investigador¹⁷⁸, ambos portugueses, no âmbito da prova de qualificação, etapa obrigatória do Programa Doutoral de Psicologia da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Após recebermos o parecer favorável do júri acima mencionado e do Comité de Ética de Pesquisa, passamos à etapa seguinte- a pesquisa empírica. A primeira fase desta consistiu na elaboração das estratégias para termos acesso às estudantes. Recorremos a quatro caminhos:

1. Elaboramos uma solicitação de desenvolvimento de pesquisa encaminhada por email aos serviços académicos de algumas instituições de ensino superior do Norte de Portugal, região que havíamos definido previamente como *locus* da recolha de dados¹⁷⁹;
2. Realizamos contactos com algumas associações de estudantes africanos através da rede social on-line Facebook¹⁸⁰;
3. Fizemos ligações telefónicas às estudantes cabo-verdianas após recebermos a listagem das alunas das instituições de ensino superior portuguesa que havíamos contactados¹⁸¹;
4. Pedimos às estudantes que aceitaram participar do nosso estudo sugestões de outras estudantes¹⁸².

Conseguimos contactar 40 cabo-verdianas. Contudo, entrevistamos 36, sendo que duas delas não atendiam a um dos critérios de seleção e inclusão que havíamos definido: uma estudante não havia cursado o ensino secundário em Cabo Verde e a outra estudante fazia licenciatura em Ciências Biomédicas. De qualquer forma, estas duas entrevistas

¹⁷⁸ Fizeram parte do júri a professora Doutora Sofia Neves, o professor doutor Joaquim Luís Coimbra e a professora doutora Conceição Nogueira (orientadora desta tese), investigadores a quem muito agradeço a participação e as críticas.

¹⁷⁹ Nesta solicitação havia as informações básicas do nosso estudo, a nossa origem institucional e a garantia do anonimato da identidade das estudantes e das instituições de ensino. Infelizmente, apenas duas instituições forneceram nomes e contactos de cabo-verdianas matriculadas. Sublinhe-se que estendemos o nosso estudo para outras regiões de Portugal, nomeadamente o sul e o centro do país.

¹⁸⁰ Obtivemos o retorno de duas associações, uma sediada em Lisboa e outra em Bragança.

¹⁸¹ Vale mencionar que antes de ligarmos às cabo-verdianas, as instituições de ensino que nos forneceram os contactos das alunas pediram autorização das estudantes para que fosse repassado a nós os seus contactos telefónicos.

¹⁸² Esta estratégia configura-se como a técnica da “bola de neve” (*Snowballing*). Uma técnica que faz parte da amostragem por conveniência. A amostra é construída através das redes de contacto do/a pesquisador/a e/ou dos/as participantes da investigação. A forma mais comum de desenvolvê-la é aquela em que o/a pesquisador/a pergunta aos participantes se eles conhecem alguém que possa querer participar (Patton, 2002). O convite para participar pode vir do/a participante já entrevistado/a, por exemplo, ou da própria investigadora (com a autorização da participante que forneceu o contacto, obviamente). “Essa estratégia não funcionará se o interesse da investigação é uma experiência específica ou uma condição particular como, por exemplo a infertilidade” (Braun e Clarke, 2013, p. 57, tradução nossa).

concedidas foram transcritas e serviram para fazermos alguns apontamentos que ajudaram na discussão dos nossos dados, mesmo não sendo utilizadas como resultados desta investigação¹⁸³.

As outras quatro estudantes que não conseguimos entrevistar tiveram imprevistos pessoais e não puderam estar no local marcado para a realização das entrevistas. O facto de não realizarmos essas entrevistas não trouxe prejuízos ao nosso estudo, visto que já tínhamos um rico conjunto de dados que nos dava condições de realizar a Análise Temática. Assim, nossa amostra final foi composta por 34 estudantes cabo-verdianas.

Relativamente ao tamanho e a representatividade das estudantes cabo-verdianas que contribuíram em nosso estudo não foram uma preocupação para a definição da amostra, uma vez que estes aspetos não assumem um papel de relevância na investigação qualitativa que aqui desenvolvemos. Procuramos, apenas, maximizar a variabilidade discursiva com o intuito de obter mais subsídios interpretativos sobre a temática em estudo, haja vista que a heterogeneidade das partícipes (neste caso as suas idades, ilhas de origem e instituições de ensino superior, classe social, etc.) permitir-nos-ia a atribuição de maior peso retórico às conformidades discursivas que seriam identificadas nas entrevistas concedidas (Lombart, 1995).

O trabalho que envolveu a preparação do guião de entrevista, a elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (cf. Anexo 2), a submissão do projeto de investigação ao Comité de Ética de Pesquisa, a definição das estratégias da pesquisa empírica, a realização das entrevistas e a transcrição das mesmas durou cerca de 18 meses, estendendo-se de maio de 2016 até novembro de 2017.

5.4 Método de recolha de dados.

Como método utilizado para a recolha da informação empírica, foi desenvolvido um guião de entrevista semiestruturado, qualitativo e de questões abertas (cf. Anexo 3). Ou seja, as entrevistas semiestruturadas se orientaram por questões específicas, sem a inclusão de

¹⁸³ Criamos também um grupo no Facebook “Cabo-verdianas que Cursam Engenharias em Portugal” e continuamos o contacto com as raparigas que íamos entrevistando. A intenção era reunir essas raparigas em um só espaço e ver se elas se comunicavam entre si, mas ao longo de dois anos não houve muita interação entre as integrantes do grupo, pelo que resolvemos descartar a utilização desse recurso como um instrumento de recolha de dados.

repostas possíveis (múltipla escolha) e sem nenhum ordenamento rígido (Ludwig, 2009), deixando a entrevistada totalmente livre para responder à sua maneira.

A escolha desse instrumento justifica-se pelo facto de a entrevista semiestruturada permitir uma maior flexibilidade nos questionamentos feitos, no qual o/a pesquisador/a pode explorar com mais facilidade e destreza algumas questões que não foram previamente definidas no guião, sem o receio de estar fugindo ao roteiro outrora estabelecido, comumente usado em entrevistas estruturadas (Silva, 2014). Além disso, a escolha da entrevista semiestruturada, como técnica para a recolha de dados, deve-se ao facto de já termos alguma experiência com o uso dessa técnica, pelo que sabíamos previamente o seu potencial para adquirir uma compreensão detalhada da realidade a ser investigada.

Relativamente ao guião de entrevista, este foi elaborado a partir dos objetivos traçados neste estudo e da revisão da literatura realizada. Durante essa revisão, tivemos acesso a vários exemplos de guiões utilizados em pesquisas empíricas cuja temática relacionava-se à mobilidade internacional estudantil e que nos serviram de referência.

Importa mencionar que melhoramos o primeiro guião que elaboramos, haja vista que após as primeiras quatro entrevistas que realizamos, apontamos as nossas impressões dos tópicos abordados e identificamos, em nosso guião, algumas questões dúbias e pouco claras. Uma dessas questões diz respeito às dificuldades que as estudantes enfrentavam no país de destino. Observamos que devíamos fazer essa pergunta de uma maneira que não sugestionasse respostas que, de certa forma, esperávamos que elas respondessem, tais como possíveis discriminações raciais e/ou de género. Explicando em outras palavras, estávamos muito “contaminadas” pelas respostas dos/as estudantes africanos/as da pesquisa que realizamos no Brasil, em que a discriminação racial foi um dos aspetos mais referenciados em suas respostas. Isto gerou em nós uma expectativa de obter respostas semelhantes ao estudo realizado com os/as estudantes africanos/as no Brasil. Felizmente, tivemos a maturidade em reconhecer que tínhamos que reformular algumas questões.

Juntamente com a orientação que recebemos, refletimos melhor sobre a nossa postura de investigadora perante o nosso objeto de estudo e passamos a ter um cuidado redobrado com a aplicação da técnica da entrevista, sobretudo com as questões que poderiam induzir respostas que esperávamos ouvir. Consideramos essa “autoanálise” um processo fundamental para a postura ética de qualquer investigador/a.

Sublinhe-se que na realização das quatro primeiras entrevistas, a qual consideramos ser de carácter exploratório, procedemos à imediata transcrição integral das mesmas, de modo a que pudéssemos avaliar as questões abordadas no guião e confrontá-las com os objetivos

do nosso estudo. Assim, o roteiro da entrevista semiestruturada foi ajustado e melhorado a partir do reconhecimento das falhas identificadas nas primeiras entrevistas que fizemos.

Após os ajustes e melhorias do guião de entrevista, tivemos o cuidado de abordar os seguintes tópicos:

-Caracterização/aspetos sociodemográficos (condição económica e social, escolaridade e ocupação dos pais, quantidade de irmãos, etc.);

- Experiência migratória de outros membros da família nuclear;

- Motivações presentes na mobilidade internacional;

- Aspectos referentes à educação formal recebida em Cabo Verde;

- A escolha de Portugal;

- A escolha da Engenharia;

- Aspectos referentes à instituição de ensino que a estudante estava matriculada;

- A vivência no país de destino e a interação com os nativos;

- Pontos positivos e negativos sobre a experiência de mobilidade para Portugal;

- Aspectos referentes ao seu país de origem e como isso interferia em seus quotidianos no país de destino (nomeadamente o ser cabo-verdiana);

- Projetos futuros.

No primeiro tópico foram recolhidas informações referentes à idade da entrevistada, a ilha de origem, quantidade de irmãos, condição socioeconómica da família, escolaridade e ocupação dos pais, curso e instituição de ensino, se possuía ou não bolsa de estudo e a data de chegada no país recetor.

O segundo e o terceiro tópicos correspondem ao processo migratório da família nuclear, se havia membros da família na situação de emigrados e/ou estudantes internacionais, a motivação para saída do país e em que momento da vida decidiram sair para estudar no estrangeiro.

O quarto tópico refere-se à escolha do país lusófono, se era a primeira vez nesse país, e se havia familiares que já viviam ali.

O quinto e sexto tópicos dizem respeito à escolha do curso, se havia ou não conhecimento prévio sobre a licenciatura ou mestrado que estavam matriculadas, se sabiam dos serviços oferecidos pela instituição de ensino, além da formação académica, se participavam de grupos de pesquisa ou outras atividades académicas, tais como conferências, workshops, etc.

O sétimo e oitavo tópicos correspondem a relação delas com os/as portugueses/as, as possíveis dificuldades enfrentadas no país de destino, a convivência com outros

estudantes, conterrâneos ou não, e os aspetos positivos e negativos da experiência da mobilidade para Portugal.

O nono tópico refere-se aos elementos “corporificados” da cultura de origem, o falar crioulo, a forma como achavam que os outros (nomeadamente os nativos) a viam e como elas definiam o que é ser cabo-verdiana.

Finalmente, o último tópico diz respeito aos anseios após a finalização da formação académica, uma questão fundamental para percebermos a relação entre a intenção ou não de retorno ao país de origem.

Cada participante foi contactada por telefone ou pelo Facebook pela investigadora para a marcação da entrevista. Neste primeiro diálogo todas as cabo-verdianas foram informadas de que se tratava de uma investigação a nível de doutoramento em psicologia e que a sua colaboração passaria por participar numa entrevista cujos conteúdos específicos seriam expostos e devidamente explicados no momento da entrevista. Esta foi marcada em função da disponibilidade de cada estudante no que respeita à data, à hora e ao local que elas próprias sugeriram.

Disponibilizamos a cada participante da investigação realizada, informações detalhadas da investigação, as condições da sua participação, a garantia da confidencialidade e a responsabilidade pela divulgação das interpretações realizadas, seguido do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (cf. Anexo 2), que incluía a autorização para a entrevista ser gravada em formato áudio. A investigadora, autora desta tese, foi a única responsável pela administração do total de entrevistas realizadas.

Convém recordar que o guião construído para este estudo foi utilizado de forma bastante flexível, explorando livremente o pensamento de cada participante.

Durante as entrevistas, assumimos uma postura de cuidado e de respeito com a “vontade” e o “desejo” da fala de cada cabo-verdiana, uma forma de criarmos uma transferência mútua de confiança e de despreendimento das formalidades herdadas do modelo de investigação positivista em que sugere haver posições diferenciadas de poder, em que o sujeito que investiga “recolhe” informações e o sujeito que é investigado “fornece” os dados. Rejeitamos por completo essa conceção de pesquisa. Para nós, as cabo-verdianas entrevistadas, enquanto sujeitos autónomos e dotadas de saber e de poder, são colaboradoras do nosso processo de reflexão sobre o fenómeno que nos dispusemos a investigar.

Tivemos ainda o cuidado de ouvir as entrevistas após a finalização das mesmas e tomar nota daquilo que o áudio não conseguiu captar, como, por exemplo, as reações

emotivas das entrevistadas refletidas nas lágrimas por cair, nas suas expressões faciais e corporais, no remexer das mãos ou no cruzamento dos braços e das pernas.

Todas as entrevistas decorreram em locais escolhidos pelas participantes colaboradoras, conforme dito anteriormente. Algumas realizaram-se nas dependências das instituições de ensino superior (salas de aulas, bares, refeitórios), outras foram realizadas no domicílio ou em locais de lazer, nos casos em que a participante assim o preferiu. Todos os locais permitiram a condução da entrevista com privacidade e qualidade.

As entrevistas foram gravadas em formato áudio, sendo este um dos formatos de gravação mais utilizado na investigação qualitativa (Murray, 2003). A sua duração variou entre 30 minutos (mínimo) e 100 minutos (máximo).

Na medida em que fazíamos as entrevistas, realizámos a sua transcrição *verbatim*.

Importa mencionar algumas iniciativas que, entretanto, não conseguimos desenvolver, mas que fizeram parte do nosso projeto de tese original no que diz respeito à recolha de informação empírica. Planeamos realizar grupos focais com as estudantes cabo-verdianas, porém abandonamos esta metodologia por uma série de constrangimentos durante a etapa de recolha dos dados, nomeadamente a dificuldade em reunir as estudantes em horários compatíveis e a dificuldade em conseguir um espaço (sala de aula ou de reuniões) junto às instituições de ensino que garantissem a privacidade e o bom andamento do grupo focal¹⁸⁴. Todavia, esses constrangimentos não trouxeram prejuízos à investigação, pois as entrevistas semiestruturadas que realizamos possibilitaram-nos um rico e extenso material de análise, pelo que julgamos que foi suficiente para alcançarmos os objetivos da presente pesquisa.

5.5 Natureza da pesquisa.

Neste estudo, a metodologia utilizada foi a qualitativa, conforme já referenciamos. Segundo Braun e Clarke (2013), há muitas razões pelas quais uma abordagem qualitativa pode ser mais apropriada do que uma quantitativa quando se objetiva aceder aos significados elaborados pelas pessoas diante de um fenómeno que se pretende compreender. De entre as razões, destacamos:

¹⁸⁴ Algumas instituições de ensino alegaram não ter salas disponíveis. Cogitamos utilizar a sala do nosso grupo de pesquisa na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, mas não conseguimos reunir o grupo pelo constrangimento acima mencionado (horários incompatíveis).

- a metodologia qualitativa possibilita uma leitura muito mais rica, multifacetada e mais aprofundada de um fenómeno do que se fôssemos quantificar opiniões e falas, haja vista que a complexidade dos significados ou experiências das pessoas pode ser mais explicitamente “revelada” e retida nos dados qualitativos;

- permite aceder a retóricas, significados e a experiência das pessoas que tendem a ser confusos e contraditórios, pelo que se pode “abraçar essa confusão” (Shaw et al, 2008 in Braun e Clarke, 2013), algo que os métodos quantitativos não podem captar;

- a pesquisa qualitativa pode ser aberta, exploratória, orgânica e flexível e, por isso, pode se adequar às necessidades da investigação em curso, quando, por exemplo, surgir ideias imprevistas expressadas pelos/as participantes;

- ao recolher e analisar os dados, podemos “descobrir” coisas que nunca teríamos imaginado como elucidativas, isto é, significados e retóricas que poderiam ser perdidos usando métodos quantitativos.

Nestas condições, a metodologia qualitativa foi a mais adequada aos nossos propósitos de investigação já que buscávamos compreender a experiência de certos eventos e perceber de que modo as pessoas dão significado às suas experiências¹⁸⁵ (Willig, 2008).

Por sua vez, recorreremos aos pressupostos fundamentais de uma abordagem psicológica crítica (Nogueira, 2001) e dos estudos pós-coloniais que considera que falamos sempre a partir de “um determinado lugar situado nas estruturas de poder” (Grosfoguel, 2008, p. 118).

A perspetiva pós-colonial sugere que é a partir das margens ou das periferias que as estruturas de poder e de saber são mais visíveis e, conseqüentemente, passíveis de outras formas de compreensão. Seguindo essa lógica, tal perspetiva foca na geopolítica do conhecimento. Assim, quem segue essa perspetiva busca problematizar quem produz “as verdades”, em que contexto elas são produzidas e para quem se produz (Santos, 1998).

Neste sentido, posicionamo-nos aqui como ativistas científicas que rejeitam investigações académicas que tentam impor “um sujeito categórico e universal”, ou seja,

¹⁸⁵ Experiência aqui é entendida por aquilo que Scott (1998) desenvolve em seu texto “A invisibilidade da experiência”. Segundo a autora, a “experiência” é um dos fundamentos que foram introduzidos na escrita histórica no bojo da crítica ao empirismo. Diferentemente do “facto bruto” ou “realidade em si”, suas conotações são mais variadas e evasivas. Em sua análise, a autora diz que “tornar visível a experiência de um grupo ‘diferente’ expõe a existência de mecanismos repressivos, mas não a sua lógica ou os seus funcionamentos internos, ou seja, sabemos que a diferença existe, mas não a entendemos como constituída em relação mútua. Por isso, precisamos nos referir aos processos históricos que, através do discurso, posicionam sujeitos e apresentam as suas experiências, numa lógica interpretativa que considera que os sujeitos são constituídos pela experiência. Pensar sobre a experiência desse modo é historicizá-la, bem como historicizar as identidades que ela produz” (Scott, 1998, p.304-305).

rejeitamos investigações que estabelecem categorias fixas e engessadas e reproduzem “estoques de verdades” constituídos por um saber hegemónico que naturaliza e rotula pessoas e povos.

Partimos da ideia de que ninguém escapa às hierarquias de classe social, étnicas, sexuais, de género, religiosas, linguísticas, geográficas (Grosfoguel, 2002; Santos, 2018). Hierarquias concebidas em um “sistema-mundo” patriarcal, capitalista e colonial que precisam ser apontados e problematizados nas investigações que seguem a perspectiva pós-colonial. Ou seja, consideramos a existência desses três modos de dominação- patriarcado, capitalismo e colonialismo- e as instituições que regulam e consolidam o poder que por via deles se exerce, nomeadamente o Estado, o sistema jurídico e o sistema educacional (Santos, 2018).

Ademais, seguimos a orientação de Scott (1998) que afirma que “uma recusa do essencialismo parece particularmente importante nos dias atuais e no âmbito da história (em nosso caso, no âmbito da psicologia social), à medida que a pressão disciplinar cresce para defender o sujeito unitário em nome da sua experiência” (p.318).

Destaque-se ainda que a orientação desta investigação é direcionada para as relações e para as práticas sociais, distanciando-se da natureza individualista das pessoas ou das sociedades (Gergen, 1994). Logo, neste estudo, foi nossa intenção imergir em conjunturas sociais e políticas que dão substancialidade à multiplicidade de discursos inseridos num espaço-tempo particular, num contexto multicultural, num conjunto de relações interpessoais dinâmicas e contraditórias, pelo que recorreremos também à perspectiva construcionista social (Gergen e Gergen, 2011).

Seguindo essas orientações, fundamental para nós foi compreendermos a qualidade dos ditos e não ditos, bem como a “textura” dos itinerários pessoais de personagens reais que seguem uma lógica interpretativa, a qual reflete substancialmente suas localizações sociais e seus sistemas morais e princípios éticos. Além disso, assumimos uma postura interrogativa em relação aos significados ou experiências expressadas nos dados, pelo que nos afastamos de quaisquer relações de causa-efeito (Braun e Clarke, 2013). Logo, alinhamos nossa ação investigativa ao ato de estar implicado em todas as etapas da investigação, rejeitando a postura neutra ou imparcial tão valorizada em abordagens positivistas. Para nós, a pesquisa envolve sempre uma decisão de quem investiga, nomeadamente, no ato de transcrever os relatos e durante a seleção das unidades discursivas, isolando-as de um corpo de análise mais amplo, editando-as e reposicionando-as no texto (Fine, 2002).

Por fim, a pesquisa qualitativa que aqui apresentamos foi constituída por uma ética permeada pelo rigor metodológico, pela escuta sensível dos discursos das partícipes deste estudo e pelo cuidado no tratamento de seus enunciados.

5.6 Método de análise dos dados.

Pelo facto deste estudo estar vinculado a uma perspectiva que considera que os dados emergidos são ricos de significação e devem ser cuidadosamente analisados de acordo com as questões de investigação e o referencial epistemológico adotado, recorremos à Análise Temática (Braun e Clarke, 2006; 2012; 2013; Clarke e Braun, 2013).

A escolha deste método de análise de dados prendeu-se, portanto, ao posicionamento epistemológico transversal à presente investigação. Como já referenciamos, partimos de uma perspectiva construcionista social (Burr, 1995; Gergen 1994) e pós-colonial (Bhabha, 2002; Grosfoguel; Oso; Anastasia; 2015; Quijano e Ennis, 2000; Quijano, 2009; Said, 1998; Santos, 1998) que destacam a importância da interação social, dos significados mobilizados e dos modos de produção de saber e poder. Ou seja, neste estudo, a Análise Temática foi conduzida por uma perspectiva social crítica que não foca a motivação ou a psicologia individual, mas procura compreender como as experiências e os significados são efeitos de uma gama de discursos que operam na sociedade, isto é, buscou uma compreensão dos contextos sociais, culturais e políticos que sustentam os repertórios interpretativos dos sujeitos inquiridos.

Em linhas gerais, a Análise Temática (AT) é um método de análise que identifica sistematicamente, organiza e oferece *insight* em padrões de significado (temas) em um conjunto de dados, potenciando a compreensão dos significados explícitos ou implícitos nos discursos dos/as participantes (Braun e Clarke, 2006; Braun et al, 2012; 2013).

De entre aquilo que consideramos vantagens para o/a pesquisador/a que utiliza a AT, estão:

- Flexibilidade em termos de estrutura teórica, questões de pesquisa, métodos de coleta de dados e tamanho da amostra;
- Permite ao/à pesquisador/a ver e dar sentido aos significados e experiências partilhadas;
- Atende a uma ampla variedade de questões e tópicos de pesquisa;
- É um caminho de identificar o que é comum para a forma como um tópico é falado ou escrito e de fazer sentido em todas essas semelhanças;

- Oferece oportunidade de aprender habilidades básicas de manipulação de dados e codificação (Braun e Clarke, 2013, p.178, tradução nossa).

Tendo em atenção que a Análise Temática pode funcionar para refletir a realidade ou para desconstruí-la, torna-se imperativo reconhecer os nossos posicionamentos teóricos e epistemológicos e torná-los claros. É necessário ainda ter em mente que os padrões de significado (temas) precisam estar relacionados às questões de pesquisa a serem exploradas (Braun e Clarke, 2012). Podemos relatar, por exemplo, apenas os significados óbvios ou semânticos dos dados, ou podemos interrogar os significados latentes, as suposições e ideias que estão por trás do que está explícito (Braun e Clarke, 2006).

Relativamente à codificação, Braun e Clarke (2006) comparam duas formas possíveis de identificar temas ou padrões dentro dos dados: um caminho teórico (dedutivo), impulsionado pelas suposições teóricas dos/as pesquisadores/as sobre o conjunto de dados; e indutivo, similar aos princípios da teoria fundamentada (*grounded theory*) (Glaser e Strauss, 1967), na qual a análise é baseada em dados.

De forma mais detalhada, a análise temática pode ser conduzida de uma forma dedutiva (ou *top down*), em que pode ser guiada pelos pressupostos teóricos dos/as pesquisadores/as acerca dos dados em questão, em que o/a pesquisador/a traz para os dados uma série de conceitos, ideias ou tópicos que servem para codificar e interpretar os dados. Como pode também ser conduzida de uma forma indutiva (ou *bottom-up*), na qual a construção dos temas é guiada pelos próprios dados obtidos, sendo impulsionada pelo que está nos dados (Braun e Clarke, 2006; Maydell, 2010). Em outras palavras, é “um processo de codificação dos dados sem tentar encaixá-los em um quadro de codificação preexistente, ou os preconceitos analíticos do pesquisador” (Braun e Clarke, 2006, p. 83, ênfase no original).

Sobre a escolha da forma dedutiva ou indutiva, Braun e Clarke (2012) argumentam que comumente no processo de codificação e análise é mais utilizada uma combinação das duas formas- dedutiva e indutiva. As autoras afirmam que é impossível ser puramente indutivo, pois sempre trazemos algo para os dados quando os analisamos, e raramente ignoramos completamente o conteúdo semântico dos dados quando codificamos um determinado constructo teórico. Todavia, uma forma tende a predominar. Cabe ao/a pesquisador/a definir como vai conduzir/tratar os dados. Consistência e coerência do quadro global e análise é o que é importante, aconselham Braun e Clarke (2012). Em linhas gerais, o compromisso com uma abordagem indutiva ou dedutiva também sinaliza uma orientação

global de cada participante ou significados de base de dados ou pesquisa ou significado da teoria- base.

Neste estudo, a análise que realizamos ilustra uma combinação de AT indutiva e dedutiva: indutiva, pois codificamos principalmente a partir daquilo que os dados “expressavam”, com base nas experiências das participantes (o que significa que nossa lente analítica não substitui completamente suas histórias); e dedutiva à medida que nos baseamos em construções teóricas de erudição pós- colonialista e construcionista social para tornar visíveis os problemas que as participantes não articularam explicitamente.

5.6.1 Etapas da Análise Temática.

Para se proceder à AT, Braun e Clarke (2006) recomendam uma série de procedimentos a adotar e que importa obedecer, nomeadamente:

- Familiarização com os dados – Inicia-se com a transcrição das entrevistas, que exige uma audição atenta e repetida do material transcrito. Nesta etapa, supõem-se o envolvimento com os dados da investigação e a obtenção de um panorama da informação recolhida, o que nos permite registar as primeiras ideias de análise e anotar potenciais categorias iniciais.

- Produção dos códigos iniciais – A codificação na AT é um processo orgânico contínuo. Consiste em traduzir falas/opiniões/discursos emitidos durante a recolha de dados que são potencialmente relevantes para responder as perguntas norteadoras da investigação. No estágio inicial da análise dos dados, é comum aparecer muitos códigos que podem vir a ser condensados, *a posteriori*, em novos códigos. O processo de codificação permite a organização do conjunto de dados em grupos de significados. Ou seja, para cada conjunto de significados que se “mostram” no material recolhido (de forma explícita ou silenciada), os códigos são identificados.

- Pesquisa de temas – Consiste em agrupar vários códigos em unidades de análise. Todos os códigos são registados numa folha à parte, procurando encontrar relações entre eles de modo a condensar as categorias codificadas em temas, refinando-os, reclassificando-os e descrevendo-os com mais clareza e precisão. Neste processo foi decisivo a elaboração de uma lista de temas e, em simultâneo, uma grelha com excertos das transcrições, relacionando estes com o tema em que se inseriam. No final obtivemos uma listagem de potenciais temas e subtemas e todos os extratos dos dados codificados com relações a estes, permitindo uma compreensão de cada tema. Importa destacar que estes não são

determinados por valores quantitativos dos significados codificados (quantidade de vezes em que aparecem) mas por aquilo que é relevante de acordo com as questões de pesquisa e orientação teórico-epistemológica adotada.

- Revisão dos temas – Todos os extratos codificados são relidos no sentido de verificar se formam um conjunto integrado e coerente. Nesta etapa, analisa-se a existência de ambiguidades e, se necessário, adota-se uma terminologia mais clara. Num segundo momento, o conjunto de temas é revisado de modo a verificar se as informações contidas nos dados estão presentes e se refletem, de facto, os significados evidenciados. Para isso, é fundamental retomar ao material transcrito, relendo-os e recodificando-os, caso seja necessário. Novos temas e novas relações podem aparecer. Será possível, no final desta etapa, ter uma ideia mais elaborada dos diferentes temas, como se articulam e sobre o que nos sugerem dos dados, podendo estar esquematizados em forma de um mapa temático.

- Definição e nomeação dos temas – Nesta etapa deve-se unir, definir e refinar os padrões de significado, anotar as relações que existem entre eles, seleccionando os padrões que façam sentido e que expliquem de forma coerente e convincente os dados.

- Produção do relatório – É a última etapa. Consiste na organização e escrita dos resultados e das conclusões. É preferível que seja seleccionado os dados mais importantes da investigação para serem apresentados através de uma narrativa coesa que clarifique a forma como os padrões de significado estão ligados entre si. O relatório deve conter todo o processo de análise demonstrando aos/as leitores/as o mérito e a validade da investigação desenvolvida. Deve ainda apresentar uma descrição sucinta, não repetitiva e coerente dos dados codificados. Braun e Clarke (2006) sugerem que os temas sejam exemplificados com extratos, elucidando os principais resultados. Contudo, deve-se evitar textos descritivos com grande quantidade de excertos e pouca análise.

É fundamental na Análise Temática ter em conta dois critérios: a homogeneidade interna, os dados integrados nos temas devem ter coerência entre si e, a homogeneidade externa, isto é, as distinções entre os temas devem ser claramente identificáveis. Este é um processo que envolve a maturação do processo analítico.

Ao longo desse processo elaboramos alguns mapas temáticos que foram descartados e outros melhorados até chegarmos ao resultado final (a ser apresentado no Capítulo 7). Todos os mapas temáticos elaborados, bem como os códigos e temas estão anexados a esta tese (Cf. Anexos 4, 5, 6 e 7).

VI. Características Sociodemográficas das Participantes e Perfil Migratório de suas Famílias.

Ao longo deste capítulo iremos apresentar as características sociodemográficas e o perfil migratório da família nuclear das estudantes cabo-verdianas. Os dados estão organizados de acordo com o que julgamos ser mais elucidativo em relação ao esquema temático que elaboramos (a ser apresentado no capítulo a seguir).

Importa mencionar que a identificação das participantes não corresponde aos seus verdadeiros nomes. Solicitamos a todas as entrevistadas que criassem nomes com os quais elas gostariam de ser identificadas nesta tese. Além de nomes de pessoas, as entrevistadas escolheram nomes de países e de animais para serem referenciadas. Esta foi uma forma de garantir o anonimato das participantes, tal qual estabelecemos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, já referenciado.

6.1 Ilhas de origem das participantes.

As ilhas de origem das 34 cabo-verdianas entrevistadas são diversas. A maioria é oriunda da Ilha de Santiago (17). As demais vieram de outras seis ilhas, nomeadamente Fogo (5), Santo Antão (3), São Vicente (3), São Nicolau (2), Sal (3) e Maio (1), conforme vemos na Figura abaixo:

Figura 5- Ilhas de origem das cabo-verdianas entrevistadas.

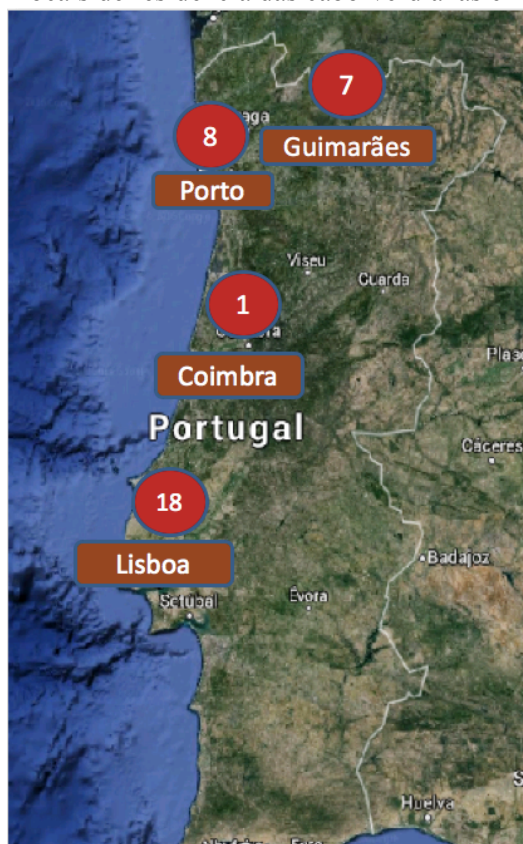


6.2 Zonas de residência em Portugal.

Relativamente às cidades portuguesas de destino, a maioria estava concentrada na Zona Metropolitana de Lisboa (18) e as demais estudantes residiam na região Norte (Porto

e Guimarães, especificamente) e Centro do país (Coimbra), como podemos ver na figura a seguir:

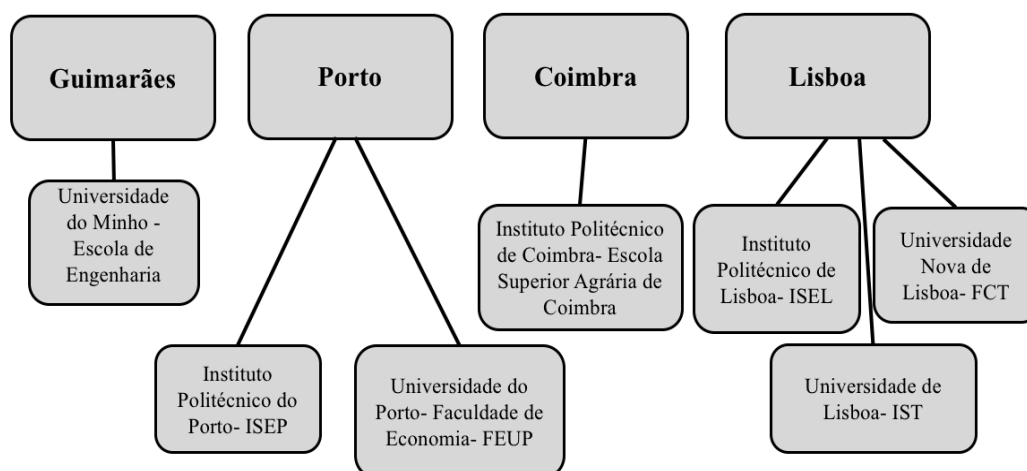
Figura 6- Locais de residência das cabo-verdianas em Portugal.



6.3 Instituições de ensino das participantes.

De entre as instituições de ensino que as cabo-verdianas estavam matriculadas, temos a seguinte distribuição: em Guimarães, a Universidade do Minho; na Zona Metropolitana do Porto: o Instituto Politécnico do Porto e a Universidade do Porto; em Coimbra na Escola Superior Agrária de Coimbra; e na Zona Metropolitana de Lisboa- o Instituto Politécnico de Lisboa, a Universidade Nova de Lisboa e a Universidade de Lisboa.

Figura 7- IES portuguesas que as cabo-verdianas estavam inscritas por cidade-sede.



Como podemos verificar, as estudantes estavam vinculadas a sete diferentes instituições de ensino superior. Para termos uma visão global do número de estudantes cabo-verdianos matriculados (sexo masculino e feminino) no ano letivo 2014/2015 em cada instituição acima referenciada e o número de estudantes que conseguimos entrevistar, elaboramos o seguinte quadro:

Quadro 7- Relação de nacionais cabo-verdianos inscritos por sexo em sete IES portuguesas e número de cabo-verdianas entrevistadas.

Instituição de Ensino Superior	Sexo Masculino	Sexo Feminino	Total	Estudantes entrevistadas
Instituto Superior de Engenharia de Lisboa (ISEL)- Politécnico de Lisboa	36	16	52	4
Universidade Nova de Lisboa- FCT/Lisboa	41	19	60	10
Instituto Superior Técnico (IST) Universidade de Lisboa- Alameda	22	15	37	3
Escola Superior Agrária de Coimbra (ESAC)- Politécnico de Coimbra	1	7	8	1
Universidade do Minho (Campus Azurém)	22	8	30	7
ESEIG* e ISEP- Instituto Politécnico do Porto	30	7	37	1
Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP)	15	7	22	8 (sendo 1 recém-licenciada)

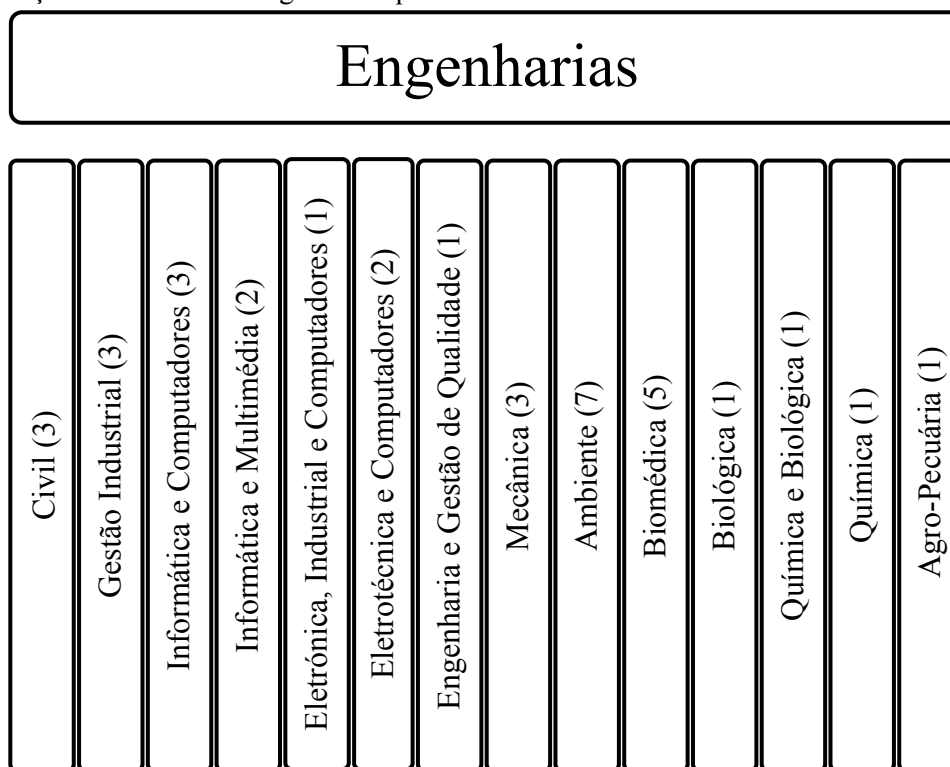
*Escola Superior de Engenharia Industrial e Gestão, sediada em Vila do Conde que, entretanto, foi extinta e os cursos de engenharia dessa escola foram transferidos para o Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP-IPP).

Note-se que conseguimos entrevistar todas as cabo-verdianas matriculadas na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto e mais uma cabo-verdiana que estava recém-formada, contabilizando oito entrevistadas oriundas da referida instituição. Tivemos também oportunidade de entrevistar um número significativo de estudantes vinculadas à Universidade do Minho e Universidade Nova de Lisboa. Por sua vez, tivemos a participação de apenas quatro estudantes do ISEL (Lisboa), três estudantes do IST(Lisboa), uma estudante proveniente do ISEP (Porto) e uma estudante da ESAC (Coimbra).

6.4 Cursos de Engenharias das Participantes.

Relativamente às Engenharias que cursavam, as entrevistadas estavam distribuídas em 14 diferentes engenharias, sendo que a maioria estava a cursar Engenharia do Ambiente (ver figura 8).

Figura 8- Relação dos cursos de Engenharia que as estudantes entrevistadas estavam matriculadas.



6.5 Condição socioeconómica, idades e perfil migratório dos familiares das participantes.

Relativamente as idades das entrevistadas, estas oscilavam entre os 18 e 48 anos de idade (ver quadro 8 abaixo). Importa mencionar que, com exceção da entrevistada mais velha do grupo (Lena) que tinha duas filhas, todas as estudantes relataram não ter filhos/as.

Um dos aspetos que julgamos ser importante apresentar é a origem do recurso financeiro que garantia a permanência das estudantes em Portugal, uma vez que para a emissão do visto de residência temporária em Portugal era preciso comprovar rendimentos suficientes para se manter no país. De acordo com os relatos das entrevistadas, a maioria era financiada por familiares (pais e, em alguns casos, os/as irmãos/ãs mais velhos/as) que enviavam mensalmente valores que oscilavam entre 300,00 e 500,00 euros.

No grupo, a maioria não possuía bolsa de estudos. E mesmo no caso de quem veio com bolsa de estudos do governo cabo-verdiano (cujo montante, segundo as entrevistadas, era de 271 euros), a família ainda enviava algum dinheiro para suportar os gastos extras das estudantes.

Chamou-nos atenção dois factos nos dados relativos à condição financeira: o primeiro refere-se à perda da bolsa de estudos de algumas estudantes que as levaram a estar na condição de estudante-trabalhadora. Muitas das funções laborais que exerciam estavam relacionadas a postos de trabalho que exigiam baixa ou inexistente qualificação escolar, tais como empregada de mesa, cozinheira, cuidado de crianças ou idosos e arrumadeira de hotel.

Outro facto a ser destacado é que, de entre as estudantes que eram subsidiadas pelos familiares, muitas relataram que os custos dos seus estudos eram suportados por elementos da família que estavam emigrados. Ou seja, o financiamento escolar era resultado da migração laboral de seus pais ou irmãos/ãs. Nestas condições, foi fundamental para nós percebermos quem eram os elementos da família nuclear que estavam emigrados e qual era o destino migratório. As informações encontram-se detalhadas no quadro seguinte:

Quadro 8- Situação socioeconómica das cabo-verdianas entrevistadas.

Identificação, ilha de origem e cidade onde reside em Portugal	Idade	Condição socioeconómica (auto-declarada)	Origem da ajuda financeira	Integrante da família que emigrou	Destino migratório
Esmeralda Santiago/CV-Guimarães/PT	18	média	Proveniente dos pais	Irmão	Estados Unidos
Maria Ramos Santiago/CV-Guimarães/PT	19	média	Proveniente da mãe	Mãe, pai e irmã	Estados Unidos Holanda e Portugal
Íris Santiago/CV-Lisboa/PT	19	média	Proveniente dos pais. Perdeu a bolsa de estudos.	Irmão	Portugal

Luciana Santiago/CV- Lisboa/PT	19	baixa	Bolseira- CV	Pais	Portugal
Abigail Santiago/CV- Lisboa/PT	20	média	Proveniente dos pais	Mãe e pai	Portugal
Ção Fogo/CV- Lisboa/PT	20	baixa	Bolseira- CV	Mãe	Estados Unidos
Tonico Fogo/CV- Guimarães/PT	21	média	Proveniente dos pais	Irmãos	Brasil
Charlotte Fogo/CV- Porto/PT	21	alta	Proveniente da mãe e irmã mais velha	Mãe e irmãos	Estados Unidos Portugal
Beatriz Santiago/CV- Porto/PT	21	média	Bolseira- CV	Irmão	Portugal
Dani Sal/CV- Lisboa/PT	21	média	Proveniente dos pais	Pai e Irmãs	Cuba Portugal
Mariana São Nicolau/CV- Lisboa/PT	22	baixa	Bolseira- CV	Mãe e pai	Portugal
Teresa Ramos Sal/CV- Guimarães/PT	23	média	Bolseira- CV	Irmãos	Alemanha
Rosy Fogo/CV- Lisboa/PT	23	média	Bolseira- Fundação Gulbenkian/ Portugal	Irmão	Estados Unidos
Lana Santiago/CV- Lisboa/PT	23	média	Proveniente da mãe Estudante- trabalhadora. Perdeu a bolsa de estudos	Irmãos	Portugal
Laura Santiago/CV- Lisboa/PT	24	média	Proveniente dos pais	Irmãos	Brasil Portugal Luxemburgo
Linda Santo Antão/CV- Lisboa/PT	24	média	Bolseira- CV	Mãe e pai	Portugal França
Jack Santiago/CV- Lisboa/PT	24	média	Proveniente dos pais	Irmã	Portugal
Neida Santiago/CV- Lisboa/PT	24	baixa	Proveniente dos pais	Pais, Irmãos	Portugal França
Edna Santiago/CV- Lisboa/PT	24	média	Proveniente da mãe	Mãe, pai, irmãos	França

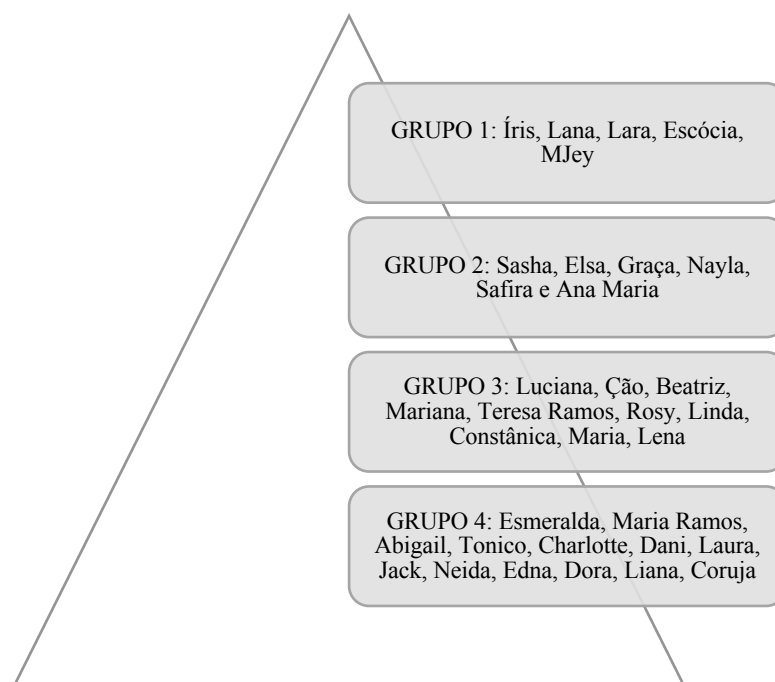
Laura Santiago/CV- Lisboa/PT	25	baixa	Proveniente da mãe Estudante- trabalhadora Perdeu a bolsa de estudos	Mãe, irmão	Portugal
Dora Santiago/CV- Porto/PT	25	média	Proveniente dos pais Estudante- trabalhadora	Irmãs	Portugal
Liana* São Vicente/CV- Porto/PT	25	média	Proveniente do pai	Pai	Portugal
Constância Fogo/CV- Porto/PT	26	média	Bolseira- CV	Irmãos	Itália Portugal
Maria Santo Antão/CV Porto/PT	26	baixa	Bolseira- CV	Irmãos	Portugal
Escócia Maio/CV- Porto/PT	27	média	Estudante- trabalhadora Perdeu a bolsa de estudos	Pais e irmão	Portugal
MJey Santiago/CV- Lisboa/PT	28	média	Proveniente dos pais Estudante- trabalhadora Perdeu a bolsa de estudos	Irmãos	Portugal
Coruja São Vicente/CV- Porto/PT	35	média	Estudante- trabalhadora	Mãe e irmã	Angola Portugal
Lena São Vicente/CV- Guimarães/ PT	48	média	Bolseira- Instituto Camões/Portugal	Pai, filhas	Brasil Portugal
Sasha Santiago/CV- Porto/PT	19	média	Proveniente dos pais	Sem pais ou irmãos/ãs emigrados no momento da entrevista.	
Elsa Antão/CV- Lisboa/PT	19	média	Bolseira- CV		
Graça Fogo/CV- Coimbra/PT	20	média	Proveniente dos pais		
Nayla Santiago/CV- Guimarães/PT	21	média	Proveniente dos pais		
Safira Santiago/CV Guimarães/PT	26	baixa	Proveniente dos pais Estudante- trabalhadora		
Ana Maria São Nicolau/CV- Lisboa/PT	28	média	Estudante trabalhadora		

*A Liana não tinha, no momento da entrevista, familiares próximos emigrados, mas o pai e os tios da estudante realizaram seus estudos no estrangeiro e, segundo ela, influenciaram muito a sua saída.

Além do local de origem, a morada atual, a idade, a condição socioeconómica e a origem do recurso financeiro para se manterem em Portugal, a caracterização acima facilita a identificação da presença ou ausência de fluxos migratórios dos familiares das cabo-verdianas participantes deste estudo. A título de descrição dos grupos tem-se:

- Grupo 1 (5 entrevistadas): Estudantes que perderam a bolsa de estudos e possuem histórico de migração de membros da família nuclear cujo país de destino é Portugal;
- Grupo 2 (6 entrevistadas): Estudantes com ou sem bolsa de estudos com baixo ou inexistente histórico de migração entre os membros da família nuclear;
- Grupo 3 (10 entrevistadas): Estudantes com bolsa de estudo com histórico de migração na família nuclear.
- Grupo 4 (13 entrevistadas): Estudantes sem bolsa de estudos com histórico de migração na família nuclear.

Figura 9- Relação dos grupos de acordo com o histórico de migração de suas famílias.



É possível verificar que, excetuando o grupo 2, todas as outras entrevistadas pertencem a famílias que já tem um percurso migratório cujos destinos são, em grande parte, países do continente europeu. Esses dados são pertinentes para percebermos qual era a

relação entre a mobilidade estudantil e a possível continuidade dos fluxos migratórios. Ampliaremos essa discussão no próximo capítulo.

Relativamente à condição socioeconómica da família apresentada pelas entrevistadas, sete estudantes (Luciana, Ção, Mariana, Neida, Lara, Maria e Safira) se autodeclararam pertencentes à classe baixa e apenas uma estudante (Charlotte) relatou pertencer à classe alta, enquanto todas as outras disseram ser de classe média.

Note-se que essas classificações em relação à condição socioeconómica de suas famílias referem-se exclusivamente àquilo que as entrevistadas julgavam ser classes baixa, média e alta. O que nos interessava era perceber como se autodeclaravam do ponto de vista socioeconómico e tentar cruzar esses dados com outras informações disponibilizadas pelas estudantes, visto que consideramos que um dos “marcadores” de distinção que pode influenciar as possíveis vantagens e desvantagens da mobilidade estudantil é a classe social.

6.6 Caracterização do núcleo familiar das participantes.

Outro indicador que julgamos pertinente apresentar nesta tese refere-se à caracterização do núcleo familiar, nomeadamente se possuíam uma família numerosa ou não; o nível de escolaridade e a ocupação dos pais, haja vista que os capitais escolar e cultural das famílias podem estar relacionados ao investimento educacional feito na mobilidade estudantil das filhas (Bourdieu, 1998).

No grupo entrevistado a maioria possui uma família numerosa, ou seja, com 3 ou mais filhos por casal. Em alguns casos, o número de filhos dos pais reflete sucessivos relacionamentos que ocasionaram uma família com muitos irmãos e irmãs, é o caso da entrevistada Lena que nos relatou que o pai teve filhos com várias mulheres, tendo um total de 25 filhos/as. Sublinhe-se que em Cabo Verde é comum os casais terem filhos sem estarem casados ou em união de facto¹⁸⁶ (Lobo, 2014).

As variáveis escolaridade e ocupação laboral dos pais são diversificadas, com destaque para as participantes Constância e Lena que possuem pai e/ou mãe com baixo nível

¹⁸⁶ No arquipélago é comum a expressão *pai de filho* que é uma forma de se referir ao homem com o qual se tem um filho. A expressão é de difícil tradução, pois envolve uma complexidade de arranjos possíveis entre um homem e uma mulher unidos em virtude de uma criança em comum. A versão feminina da expressão é *mãe de filho*. Sobre a temática ver Lobo (2010; 2014, 2017). “Ter um filho é um valor importante no universo masculino, assim como ter uma mulher (ou várias). Ambos são símbolos de masculinidades exibidos constantemente “nas rodas de conversas” entre os homens” (Lobo, 2012, p. 108).

de escolaridade e, no outro extremo, as estudantes Esmeralda, Íris, Sasha, Graça, Beatriz, Dani, Rosy, Laura e Liana que possuem pai e/ou mãe com ensino superior.

Relativamente à ocupação laboral dos pais, 12 estudantes possuem pai e/ou mãe que exercem alguma atividade laboral em um país estrangeiro, nomeadamente: **Luciana, Abigail, Ção, Charlotte, Mariana, Lana, Linda, Neida, Edna, Lara, Escócia e Coruja**, sendo que as estudantes em destaque tinham pai e/ou mãe a trabalhar em Portugal no momento da entrevista, como podemos verificar no quadro abaixo:

Quadro 9- Características do núcleo familiar, escolaridade e ocupação laboral dos pais.

Identificação	Quantidade de filhos dos pais	Escolaridade dos pais	Ocupação laboral dos pais
Esmeralda	4	Mãe- ensino superior Pai – 12º ano/ curso técnico	Mãe- Funcionária pública em CV Pai- gerente de vendas (empresa privada em CV)
Maria Ramos	2	Mãe e Padrasto- 12º ano	Mãe e Padrasto- funcionários de empresa privada em CV
Íris	5	Mãe- 8º ano Pai- Ensino Superior	Mãe- desempregada Pai- Professor secundário em CV
Luciana	5	Mãe- 4º ano	Mãe- empregada doméstica em PT
Sasha	2	Mãe- 9º ano Pai- ensino superior	Mãe- desempregada Pai- Veterinário e professor ensino secundário em CV
Elsa	3	Mãe- 4º ano	Mãe- comerciante em CV
Abigail	5	Mãe- 4º ano Pai- 9ºano	Mãe- desempregada Pai- carpinteiro (ambos em PT)
Ção	3	Mãe- 6º ano Pai- 4º ano	Mãe- comerciante Pai- desempregado
Graça	6	Mãe- 8º ano Pai- Ensino Superior	Mãe- agente de crédito Pai- exerce um cargo político em CV
Tonico	6	Mãe e Pai- 9º ano	Mãe- desempregada Pai- despachante em CV
Charlotte	9	Mãe - 7º ano Irmã- 9º ano	Mãe e Irmã- Comerciantes nos EUA

Beatriz	2	Mãe e Pai- ensino superior	Mãe e Pai professores de Língua Portuguesa em CV
Dani	3	Mãe e Pai- ensino superior	Mãe- professora ensino secundário Pai- Controlador de tráfego aéreo em CV
Nayla	3	Mãe- 4º ano Pai- 7º ano	Mãe- professora EBI Pai- eletricista em CV
Mariana	3	Mãe e Pai- 4º ano	Mãe- desempregada Pai- construção civil em PT
Teresa Ramos	9	Mãe e Pai- 7º ano	Mãe e Pai- reformados em CV
Rosy	4	Mãe e Pai- Ensino Superior	Mãe e Pai- funcionários públicos em CV
Lana	4	Mãe- 12º ano	Mãe- comerciante
Laura	6	Mãe- Ensino Superior Pai- 4º ano	Mãe- Funcionária pública em CV Pai- Reformado (Militar)
Linda	2	Mãe e Pai- 7º ano	Mãe- empregada doméstica Pai- construção civil (ambos em PT)
Jack	3	Mãe- 4º ano Pai- 7º ano	Mãe- funcionária pública Pai- Gerente comercial (ambos em CV)
Neida	2	Mãe- 4º ano Pai- 9º ano	Mãe- empregada doméstica Pai- construção civil (ambos em PT)
Edna	10	Mãe- 7º ano	Mãe- Empregada doméstica em FR
Lara	2	Mãe- 9º ano	Mãe- Empregada doméstica em PT
Dora	5	Mãe- 9º ano Pai- 4º ano	Mãe- monitora de educação infantil Pai- motorista da ONU (ambos em CV)
Liana	2	Mãe- 7º ano Pai- Ensino Superior	Mãe- trabalha em um “minicentro” comercial Pai- professor universitário (ambos em CV)
Constância	8	Mãe- alfabetizada Pai- analfabeto	Mãe e Pai- agricultores em CV
Maria	9	Mãe e Pai- 4º ano	Mãe- desempregada

			Pai- Assistente de mecânico/agricultor em CV
Safira	5	Mãe- 4º ano Pai- alfabetizado	Mãe- tem uma pequena loja Pai- reformado (ex-emigrado)
Escócia	2	Mãe e Pai- 4º ano	Mãe- funcionária do ZOO/PT (limpeza) Pai- Construção civil (ambos em PT)
MJey	3	Mãe- 4º ano Pai- 12º ano	Mãe e Pai- trabalham numa instituição católica em CV
Ana Maria	11	Mãe- 4º ano Pai- alfabetizado	Mãe- desempregada Pai- reformado (ex-emigrado)
Coruja	3	Mãe- 12º ano/curso técnico	Mãe- reformada (mora em PT)
Lena	25	Mãe- alfabetizada	Mãe- desempregada em CV

Para evitar uma leitura simplista dos dados acima, achamos prudente utilizá-los apenas como ponto de partida para fazermos algumas reflexões que são fundamentais em nosso estudo e que vamos explorar mais no nosso esquema temático (a ser apresentado no Capítulo 7).

A primeira delas diz respeito ao grau de diferenciação entre o percurso escolar e o destino ocupacional dos genitores e o das entrevistadas, visto que são mulheres que deram continuidade aos estudos e estão a seguir para áreas de formação profissional completamente diferente da profissão/ocupação dos seus pais, excetuando a estudante Liana que disse que o pai fez mestrado em física e que foi um dos grandes influenciadores para que ela fosse para a engenharia mecânica¹⁸⁷. Isto sugere, pelo menos, três linhas de análise: primeiro, pode indicar a universalização do acesso a níveis escolares mais avançados, pelo que proporciona maiores ofertas educativas e mais pessoas a querer obter diplomações superiores, sendo esta uma tendência global, inclusive em países menos desenvolvidos. Segundo, a conscientização por parte da família e dos jovens da importância das qualificações académicas em um mundo cada vez mais competitivo e regido pelas leis da globalização. E,

¹⁸⁷ Disse a referida estudante: “Meu pai quando ele teve cá a estudar (em Évora), ele teve uma disciplina que era mecatrónica e ele ficou mesmo fascinado, quando ele chegou em Cabo Verde começou a contar-nos ah... do que ele estudava e tal e... eu tenho uma prima da mesma idade e nós as duas ficamos fascinadas (...)”

por último, pode refletir o investimento educacional feito pelas famílias como forma de promover a mobilidade social.

Por sua vez, é válido considerarmos que há nesse grupo o rompimento de uma matriz de opressão, sobretudo porque o deslocamento para fins de estudo representa uma rutura ao papel destinado às mulheres das gerações anteriores, nomeadamente o sustento da família através da migração laboral e o cuidado da casa e dos filhos para aquelas que não emigram (Fortes, 2013; Lobo, 2014; Martins, 2016; Neves e Torres, 2015; Silva, 2014).

Seguiremos agora para apresentação e discussão do esquema temático que elaboramos. Sublinhe-se que retornaremos aos dados acima quando estivermos a fazer a discussão dos temas categorizados na Análise Temática.

VII. Itinerários Temáticos: Análise e Interpretação dos Resultados da Investigação.

O presente capítulo visa apresentar e discutir o esquema temático que elaboramos. Este é resultado de um vasto processo de comprometido envolvimento com todas as etapas da Análise Temática referenciadas no capítulo 5.

A análise que aqui iremos apresentar buscou refletir os dados da investigação tendo em vista as nossas questões orientadoras e os objetivos previamente definidos nesta investigação. Importa mencionar ainda que a análise que realizamos constituiu um processo de elevada responsabilidade e cuidado com aquilo que foi transmitido pelas estudantes em seus relatos.

Os vários discursos que circularam nas entrevistas que nos foram concedidas configuram não apenas uma resposta imediata e, às vezes, “ensaiada”, àquilo que questionamos às estudantes, mas também representam os repertórios interpretativos que foram formatados de acordo com suas localizações sociais. Além disso, refletem as possíveis formas de narrar, descrever e explicar as realidades, muitas vezes ambíguas e paradoxais, que atravessavam seus quotidianos. São, portanto, discursos que foram enunciados em um contexto social específico e em um tempo- histórico particular.

Na análise temática que realizamos foi possível identificar cinco temas. Em quatro desses temas identificamos subtemas, conforme podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 10- Relação dos temas e subtemas identificados na Análise Temática.

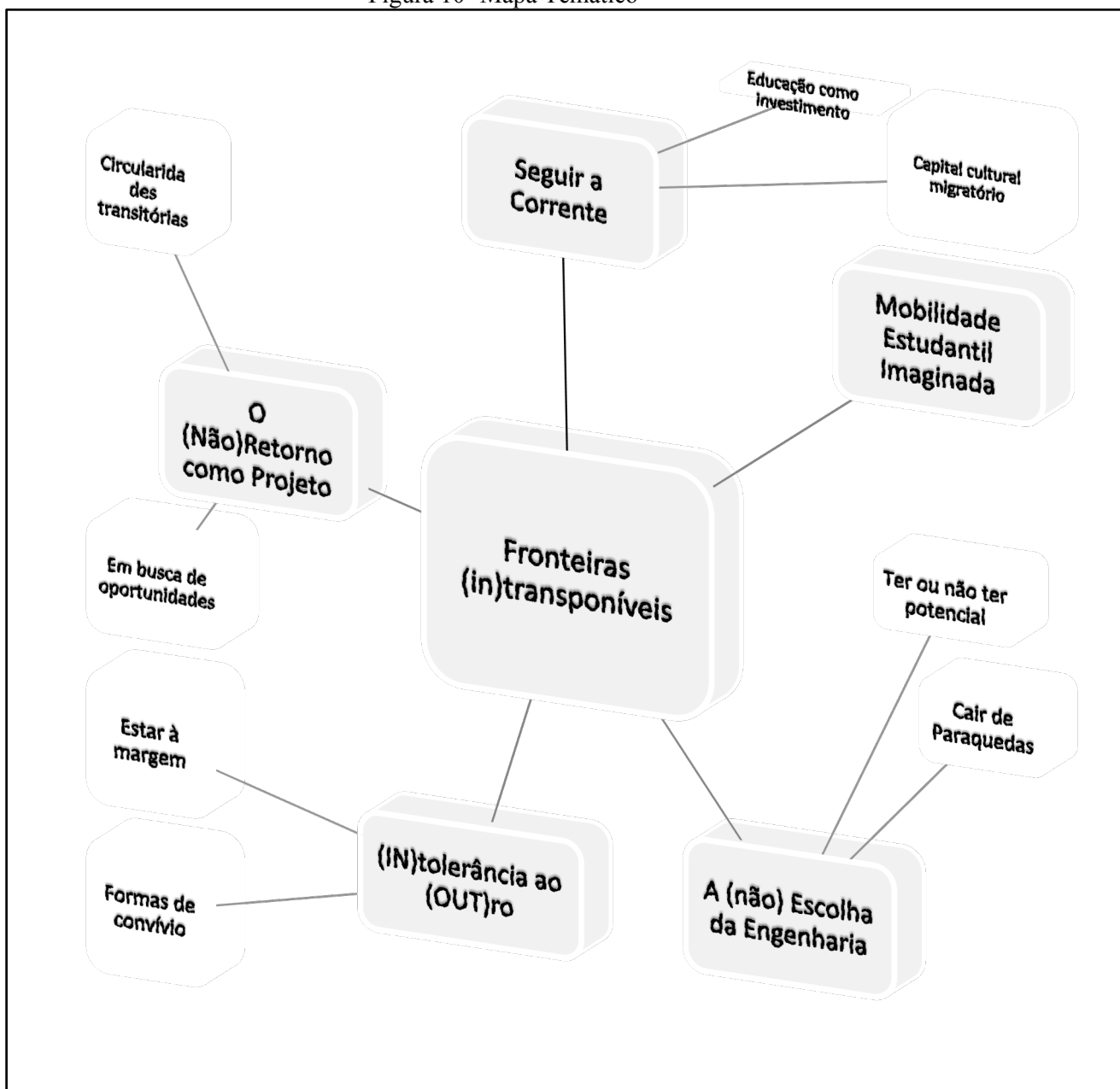
Temas	Subtemas
Seguir a Corrente	Capital cultural migratório Educação como investimento
Mobilidade Estudantil Imaginada	
A (Não) Escolha da Engenharia	Cair de paraquedas Ter ou não ter potencial
Intolerância ao OUTro	Formas de convívio Estar à margem
O (Não) Retorno como Projeto	Em busca de oportunidades Circularidades permanentes

Os cinco temas acima mencionados são interligados entre si. Logo, a compreensão da rede esquemática só faz sentido se for considerado a múltipla interligação entre todos os elementos da análise, incluindo os subtemas e os códigos.

Por sua vez, os temas estão agrupados pelo organizador central “Fronteiras (In)transponíveis”. Muito mais do que uma organização didática, o organizador central capta a essência dos temas e subtemas, conferindo-lhes coerência (Braun e Clarke, 2006).

No sentido de ilustrar o processo analítico e a relação entre os temas, os subtemas e o organizador central, expomos a seguir o mapa temático que elaboramos (Figura 10). Subsequentemente, são apresentados os temas e os subtemas resultantes do processo analítico, acompanhados por uma discussão transversal de todos os elementos da análise.

Figura 10- Mapa Temático



Para elucidar melhor os resultados da análise dos dados e a rede temática que a constituiu, serão também apresentadas algumas unidades de registro relativas aos temas e

subtemas em destaque. Sublinhe-se que, no sentido de proporcionar uma maior inteligibilidade dos dados da análise, não será efetuada uma descrição detalhada dos códigos da mesma, pelo que procuramos integrar os seus propósitos numa análise e discussão mais fluída. Seguiremos este formato nas seções subsequentes.

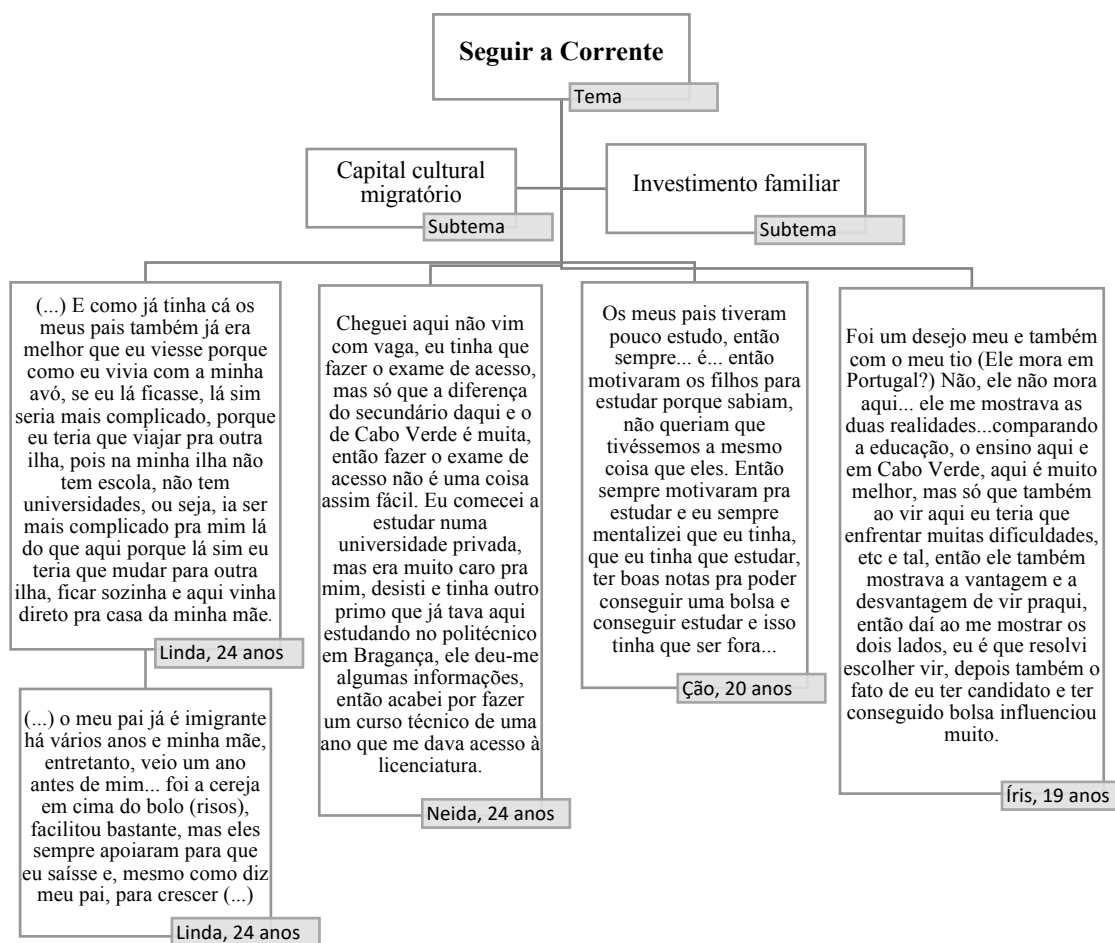
7.1 Seguir a Corrente.

O tema “Seguir a Corrente”¹⁸⁸ agrega dois subtemas: “Capital Cultural Migratório” e “Educação como Investimento”. Estes surgiram de uma série de códigos que identificamos a partir da leitura e releitura exaustiva das entrevistas e dos cruzamentos destas com o nosso referencial teórico.

Na figura abaixo, apresentamos alguns extratos das entrevistas concedidas que ilustram melhor o tema e os subtemas e que vão ser utilizados na discussão do tema. Importa ressaltar que outros extratos também serão acrescentados no corpo do texto.

¹⁸⁸ No momento da transcrição das entrevistas, uma fala ficou marcada em nossos pensamentos, a saber: “era tipo, era seguir a corrente porque quem vinha pra Portugal acabava o curso em Cabo..., éhh... o curso secundário e depois tinha que vir fazer o curso, pra continuar vinhas para Portugal ou Brasil que era tipo das melhores, era onde havia os melhores institutos públicos (...)” (Ana Maria, 28 anos). Ao longo das transcrições, as outras falas continham, de forma mais ou menos explícita, a metáfora “Seguir a Corrente”. Cada vez que relíamos as entrevistas essa metáfora parecia ficar mais evidente nas falas.

Figura 11- Quadro ilustrativo com unidades de registos referentes ao tema “Seguir a Corrente” e seus subtemas.



A compreensão deste tema passa por algumas características presentes na sociedade cabo-verdiana. A primeira delas refere-se ao campo complexo de mobilidades/deslocamentos que reflete a dinâmica de um Estado-nação em que a emigração é um fenómeno estruturante dessa sociedade, no qual o sair do país é, para muitos, a única forma de “fazer a vida” (Akersson, 2004; Carling e Akersson, 2009). É necessário, portanto, considerar este contexto sociocultural.

De igual forma, é necessário considerar a frequente retórica da diáspora presente sobretudo nos discursos políticos e no circuito mediático cabo-verdiano que são comumente replicados nos discursos da população local. Há também a imagem do país estéril, de escassos recursos naturais e de seca prolongada, com alto índice de desemprego que refletem os entraves económicos estruturais do país. Todos estes foram pontos relevantes na identificação do tema “Seguir a Corrente” e dos seus subtemas.

Como afirmam Carling e Akesson (2009), existe em Cabo Verde uma ideologia migratória muito marcante que constrói a mobilidade como natural e necessária. Para esses pesquisadores, essa visão está enraizada em duas estruturas. A primeira delas consiste em uma combinação de ideias e experiências que surgem da história colonial e da falta de recursos no país. O segundo elemento é a construção da identidade crioula, como discutimos no capítulo 3 desta tese. Nessa lógica, os/as cabo-verdianos/as veem-se frequentemente como “especialistas” em migração e integração cultural, pelo que consideram que essa experiência, passada de geração em geração, possibilita a adaptação a novos contextos socioculturais (Carling e Akesson, 2009).

Em nosso material de análise, foi possível perceber o quanto essa ideologia migratória estava presente no léxico das estudantes. Para algumas entrevistadas, a frequente migração dos/as cabo-verdianos/as assim se justificava:

(...) porque nós somos um país que não produzimos nada, nós vivemos de importação praticamente, praticamente de importação, noventa e ... se calhar, noventa e oito por cento de importação (...) É muito comum a imigração precisamente à procura da qualidade de vida, como eu tou a dizer, e também o desemprego, a alta taxa de desemprego, pessoas saem pra procurar trabalho fora e fazem tudo e mais alguma coisa, sujeitam-se a tudo porque, pra fugir da taxa de desemprego que trazem insegurança (Lena, 48 anos).

Ehh... inclusive dizem que há mais cabo-verdianos fora de Cabo Verde do que dentro de Cabo Verde. Eu acho que isso se deve porque Cabo Verde tem poucos recursos naturais, então eu acho que havia menos trabalho, o mercado é muito curto, então as pessoas migram para procurar mais trabalhos, melhores condições para trabalhar, essas coisas (Constância, 26 anos).

Cabo Verde só tem cinquenta e tal anos de independência, então as pessoas que estavam lá sempre viram a possibilidade de ter uma vida melhor migrando e isso foi passando de geração em geração e também como o emprego, por ser um país que ainda não é tão desenvolvido, o emprego é, não há, não há muitos empregos, então continuam com aquela mentalidade “ah vou imigrar, conseguir um trabalho melhor” (Ção, 20 anos).

De acordo com Góis (2006), essa ideologia migratória pode ser traduzida como um determinado tipo de capital social coletivo: um capital migratório cultural (ver também Massey et al., 1993). Neste sentido, numa sociedade em que a emigração é vista como “sacrifício- recompensa” e “busca de oportunidades”, a saída era “inevitável”, mesmo que

os custos financeiros e emocionais dessa saída fossem maiores do que as suas possíveis vantagens. Logo, era preciso ir atrás das oportunidades (inexistentes em Cabo Verde), tal como nos disse uma das entrevistadas: “bem ou mal é sair para fora”.

Esse capital cultural migratório revelava-se também nas justificações de saída que se baseavam na ineficaz rede de ensino superior das suas ilhas: “se eu lá ficasse, lá sim seria mais complicado, pois na minha ilha não tem escolas, não tem universidades” (Linda, 24 anos). Verificamos que muitos dos argumentos relativos à pouca oferta de cursos e o ensino de baixa qualidade em Cabo Verde¹⁸⁹ se misturavam com o desejo de dar continuidade aos fluxos migratórios.

Nesta lógica, a justificação da saída era preenchida por várias falas periféricas: “aqui fora o ensino é melhor”, “as universidades são melhores”, “eu posso ter um diploma com maior valor no mercado de trabalho”, “aqui ganho mais autonomia”, “tenho a oportunidade de conhecer outras culturas” e “melhorar o meu português”. Todas estas falas estavam entrelaçadas com o desejo de “Seguir a Corrente”.

Mesmo que algumas estudantes não revelassem explicitamente esse desejo, a mobilidade estudantil era “a cereja no topo do bolo”, isto é, a oportunidade que tinham de sair do país usando como subterfúgio a continuidade dos seus estudos, num contexto em que entrar na Europa era facilitado pela oferta de vagas de acesso ao ensino superior português. Além disso, a condição de “estudante internacional” as protegiam da dura realidade comumente relatada pelos emigrantes “legítimos” (visto como aqueles/as que saem para trabalhar). Voltaremos a isto na discussão do tema “O (Não) Retorno como Projeto”.

O acesso ao ensino superior português/europeu era classificado por muitas como “lá está, a forma de ter acesso a uma educação brutal” (Linda, 24 anos) e por isso tinham a consciência de que se não fosse pelo sistema de vagas proveniente do acordo entre Portugal e Cabo Verde esse acesso seria muito mais difícil. Há dois relatos que ilustram isso. O primeiro foi dito pela única entrevistada que veio com visto de agrupamento familiar, a Neida (24 anos). Em sua fala fica explícito que a entrada no país de destino pela via do agrupamento familiar é muito mais difícil para quem quer dar continuidade aos estudos, visto que “o exame de acesso (em Portugal) não é uma coisa assim fácil”. No caso dela, foi preciso “fazer um curso técnico de um ano que dava acesso à licenciatura” (ver excerto na Figura 10 acima).

¹⁸⁹ Recorde-se que Cabo Verde possui 10 instituições de ensino superior, mas para as estudantes “o ensino superior em Cabo Verde é mesmo muito, muito fraco” (Escócia, 27 anos).

O segundo relato foi enunciado por uma estudante que também tinha os pais emigrados, a Linda (24 anos). Explicou-nos a estudante:

Eu já tinha vindo em 2009 pra tentar fazer cá o décimo segundo, a intenção era terminar o secundário, só que depois revelou-se complicado. Lá está, o nível, o meu nível e o deles (dos portugueses) era diferente, apesar de vir cá com boas médias e... e como lá me disse a senhora da escola, eles, se calhar, iam baixar o grau porque eu vim com décimo primeiro, normalmente baixam o grau pra tu poderes acompanhar o, o pessoal cá. Mas depois veio também a parte que se eu tivesse cá não ia conseguir ter a bolsa da forma como eu tive e então achamos por melhor. E foi a melhor coisa, eu voltei, só tive cá um mês, eu voltei e fiz lá o décimo segundo e depois vim.

Nesse processo em que se quer “Seguir a Corrente”, os custos e as vantagens da saída do país eram avaliados no seio familiar. A bolsa de estudos, como relatou a cabo-verdiana acima, era um dos requisitos essenciais para o “consentimento” de saída emitida pela família, sobretudo para as estudantes que vinham de classe baixa e/ou de classe média baixa cujas famílias não tinham condições de custear as suas despesas educacionais no exterior.

Apesar de o valor da bolsa fornecida pelo governo cabo-verdiano nem sempre ser suficiente para suportar todas as despesas das estudantes em Portugal, as famílias e a própria estudante se utilizavam disso como um duplo ganho, ou seja, ter a filha a estudar no estrangeiro com uma ajuda financeira do governo do país de origem. Isto parecia funcionar para as famílias como uma “redução de custos” fundamental para mandar a filha para o estrangeiro. Sem essa ajuda, seria difícil suportar as despesas educacionais das filhas no outro país.

Contudo, passado alguns meses após a chegada da estudante ao país de destino¹⁹⁰, os constrangimentos financeiros desmascaravam essa ilusória redução de custos, visto que o valor recebido era incompatível com as altas despesas de moradia, alimentação, compra de material escolar e transportes, sobretudo para quem residia na Zona Metropolitana de Lisboa. Recorde-se que, mesmo para quem tinha a bolsa de estudos, algumas estudantes relataram que as famílias tinham que complementar os subsídios monetários. No caso das cabo-verdianas que perdiam a bolsa de estudos, a única forma de se manterem no país era

¹⁹⁰ Importa aqui mencionar que muitas chegavam bastante atrasadas em Portugal. O ano letivo neste país iniciase, comumente, no mês de setembro. Muitas cabo-verdianas relataram que chegavam em outubro e novembro, pelo que perdiam muita matéria e os testes. O motivo do atraso, segundo as entrevistadas, deve-se a emissão do visto pela Embaixada de Portugal em Cabo Verde.

conseguindo emprego. Era nesse momento que a estudante passava a adentrar no ciclo migratório típico do/a cabo-verdiano/a, assumindo os postos de trabalho que essa nacionalidade costuma ter em Portugal, geralmente empregos sem contrato de trabalho e que não necessitava de altas qualificações escolares. Recorde-se que em Cabo Verde, a migração legítima é aquela que se enquadra na migração laboral.

Se, por um lado, a saída do país era um projeto desenvolvido pela estudante em face a um contexto em que a emigração estava muito presente, por outro lado as formas possíveis de sair eram avaliadas de acordo com os recursos disponíveis para viabilizar essa saída e garantir a permanência no país estrangeiro. Uma dessas estratégias era recorrer à rede de apoio no país de destino.

A presença dos pais, amigos ou outros familiares em Portugal era assinalada como uma das vantagens, segundo algumas entrevistadas. Essa rede de apoio reflete também o capital cultural migratório presente nessa sociedade que faz com que possuam uma “rede social de suporte tradicional” (Góis, 2006) espalhada pelo mundo. Segundo Góis (2006), esta “resulta da união de pequenas redes familiares, com base num conceito de família alargada, na união de redes resultante de capitais sociais individuais, de grupo, de região (ilha); com base na identidade étnica ou coétnica ou ainda com base na partilha de uma língua comum: o crioulo” (p.147).

Nesta dinâmica, na qual era comum seguir a corrente, havia ainda o investimento familiar na educação da filha. Recorde-se que a maioria das estudantes veio sem bolsa de estudos. Logo, para muitas entrevistadas, os custos da mobilidade estudantil eram exclusivamente de suas famílias.

Por um lado, isso pode revelar a aposta que as famílias fazem para promover o ganho de capital escolar e cultural de suas filhas num contexto em que ter um diploma superior europeu é uma mais valia, conforme dito anteriormente. Por outro lado, se considerarmos que a maioria das nossas entrevistadas tinha familiares próximos emigrados em Portugal ou outro país europeu, a saída pode ser vista como a via mais rápida e fácil para trazer a filha para o país de destino. Isso fica muito evidente no relato abaixo:

A minha mãe foi pra Paris em 2006 e eu tava ainda em Cabo Verde a fazer o secundário, tava no oitavo ano, se não me engano. Ahh... ela nos deixou, eu mais minhas duas irmãs, éramos três ainda em Cabo Verde, nos deixou lá com a nossa avó, depois quando eu terminei o décimo segundo eu vim pra cá pra Portugal pra tá mais perto dela e estudar porque no fundo eu queria ir pra França, mas só que como França e Cabo Verde não tem a

parceria, não dão equivalências pra ir diretamente então eu consegui essa vaga pra estudar cá e fiquei em Portugal (Edna, 24 anos).

Em um contexto em que a emigração é uma dinâmica frequente, algumas famílias planeiam estratégias de inserir suas filhas nessa rede migratória. Como no relato acima, as filhas podem esperar um longo tempo (após terminar o ensino médio neste caso) até que essa saída se concretize (Akesson, 2006; Lobo, 2012; 2014).

De acordo com Pierre- Joseph Laurent (2017), as famílias em Cabo Verde organizam suas estratégias de migração tendo em conta as leis migratórias dos países de destino. No texto “Famílias sob influência de leis migratórias dos países de acolhida: comparação das migrações cabo-verdianas nos Estados Unidos e na Itália”, Laurent sugere que no seio da “família a distância” cabo-verdiana é comum as leis que regulam a migração no país de destino, sobretudo aquelas de reagrupamento familiar, e o mercado de trabalho dos países de acolhida, determinarem, em parte, a morfologia da família migrante. O pesquisador acrescenta que as famílias cabo-verdianas usam “todos os recursos disponíveis para migrar, recursos complementares e de naturezas diferentes” (2017, p.149). Nesta lógica, faz sentido considerarmos que a mobilidade estudantil das estudantes cabo-verdianas seja um dos recursos utilizados pelas famílias como forma de garantir a continuidade dos fluxos migratórios.

Nestas condições, o governo português, ao dar abertura para a entrada do/a estudante internacional (PALOP), possibilita a reestruturação das estratégias de saída daqueles/as que ficaram em Cabo Verde e que não quiseram (ou não puderam) usar a via da migração laboral ou do reagrupamento familiar para dar continuidade aos fluxos migratórios. No caso das estudantes que tem familiares emigrados, a mobilidade estudantil acaba sendo um risco menor para manter a filha nessa dinâmica migratória, haja vista que a migração laboral requer um maior sacrifício e há maior probabilidade de não obter autorização de permanência no país de destino quando o contrato de trabalho não é renovado (Carling e Akesson, 2009).

Além disso, na migração laboral há o compromisso moral de envio de remessas monetárias para aqueles/as que permaneceram em Cabo Verde, sobretudo quando deixam crianças aos cuidados de algum familiar. No caso da saída para fins educacionais esse compromisso não existe, o que parece ficar acordado entre os/as estudantes e seus familiares é completar com êxito o seu programa de estudo no país de destino, haja vista que a diplomação dá mais garantia de obter um emprego, sobretudo em países europeus. Logo,

nessa situação, a remessa é invertida, uma vez que os encarregados da educação passam a enviar dinheiro para Portugal para custear as despesas dos/as seus/suas filhos/as.

Na tomada de decisão da saída para estudar no estrangeiro, não bastava apenas as condições relatadas acima. Era necessário preencher uma série de requisitos para poder concretizar o projeto de mobilidade estudantil. Além da aprovação na seleção do concurso de vagas para formação superior em Portugal, era necessário preencher uma série de requisitos. De entre esses requisitos estavam: o Termo de Responsabilidade Financeira em que os pais ou o/a encarregado/a da educação assumiam a responsabilidade de subsistência integral da candidata; declaração bancária que confirmasse capacidade financeira do/a encarregado/a da educação e autorização para transferência mensal igual ou superior a 500 euros¹⁹¹, entre outros critérios (DGESC/CV- Edital 2016). Para algumas entrevistadas esses requisitos era o que mais dificultava todo o processo, como se verifica nos relatos abaixo:

Só tive uma dificuldade que por pouco não fiquei em Cabo Verde porque lá na Embaixada me pediram caução bancária e tinha tipo uma declaração de uma pessoa que se responsabiliza por mim, como eu tinha a minha tia cá em Portugal que fez o Termo de Responsabilidade que ia me receber durante a minha estadia cá e tudo, tinha também que ter uma pessoa em Cabo Verde que fizesse isso por mim (...) porque eu não tinha bolsa, tipo caso eu viesse pra cá pra não ficar desamparada, esse dinheiro podia me ajudar com, com o primeiro ano da propina, minha estadia, e tudo (...) (Edna, 24 anos).

Os documentos ah... é sempre um bocado complicado porque são muitos papeis pra tratar também, o dinheiro também não é, não é muito, não, é pouco (risos) e então eu tive de pedir ajuda. Eu fui à Câmara municipal da nossa localidade, ahn... e...o...o presidente me ajudou a pagar a passagem, né? e me contribuiu também para tirar os papeis pra vir (Elsa, 19 anos).

Não pensei que fosse possível, não sei, a pessoa tem sempre aquela sensação de que é difícil, não vou conseguir, são muitos alunos, quando na verdade não é assim, hoje em dia a pessoa tendo média, quer dizer, hoje em dia também é mais difícil porque pedem muito mais documentos e autorizações e responsabilidades, termos de responsabilidade, que a pessoa acaba por ficar perdida, às vezes desiste, mas é fácil conseguir hoje em dia (Laura, 24 anos).

¹⁹¹ Para quem recebia bolsa de estudo, isso não era necessário.

Há algum tempo eu tinha uma conta poupança em Cabo Verde, a minha mãe ia sempre, sempre que podia punha lá um dinheirinho e, no entanto, foi com o dinheiro da minha poupança que eu comprei a passagem pra vir pra cá. E a documentação, isso foi uma coisa nova pra mim. (Liana, 23 anos).

Note-se que a burocracia existente no processo seletivo e o custo financeiro de todo esse processo não eram fatores de impedimento para essas estudantes¹⁹². Várias pessoas do círculo extra e intrafamiliar poderiam ser acionadas para viabilizar o projeto da mobilidade estudantil, como relatou uma das entrevistadas acima: “Eu fui à Câmara municipal da nossa localidade, ahn... e...o...o presidente me ajudou”. Nestas condições, a saída era também algo incentivado por figuras políticas, pelo que demonstra o quanto a ideologia migratória era reforçada pelos aparelhos estatais.

É possível perceber nos relatos acima que, a não ser pela dificuldade de organizar a documentação exigida e comprovar rendimento para se manter em Portugal, o processo de seleção era relativamente fácil, tal qual relata uma das entrevistadas: “Não pensei que fosse possível, não sei, a pessoa tem sempre aquela sensação de que é difícil, não vou conseguir, são muitos alunos, quando na verdade não é assim, hoje em dia a pessoa tendo média (...)”. Logo, bastava ter, entre outras coisas, 14 valores ou mais na média do 3º Ciclo, e ter a nacionalidade cabo-verdiana para garantir a vaga no processo seletivo. Recorde-se a fala da entrevistada Linda (24 anos) que nos disse que preferiu retornar a Cabo Verde e fazer lá o décimo segundo ano ao invés de vir para Portugal através do agrupamento familiar e ter que reduzir o grau escolar que tinha “para ficar no mesmo nível dos portugueses”. Neste caso, completar o ensino secundário em Cabo Verde e submeter a candidatura para uma vaga no ensino superior português é mais rápido e mais fácil do que vir para Portugal e fazer o exame de acesso ao ensino superior.

Em linhas gerais, o tema “Seguir a Corrente” trouxe à tona uma dinâmica complexa de novas formas de fluxos cabo-verdianos que é mantido por um conjunto de atores sociais que produzem um contexto facilitador e impulsionador dessas novas formas de deslocamento, nomeadamente:

- a estudante cabo-verdiana que possui diferentes tipos e um certo *quantum* de capitais: económico, escolar, cultural e linguístico. Mulheres dispostas a “seguir a corrente”,

¹⁹² Recorde-se que um dos fatores que mais dificultava a chegada das estudantes atempadamente em Portugal era a emissão dos vistos pela Embaixada portuguesa em Cabo Verde que exigem, entre outras coisas, comprovativo de subsistência no referido país europeu.

dando, assim, continuidade aos fluxos de saída para o estrangeiro, cada qual com seus projetos individuais, educacionais e/ou profissionais.

- os familiares emigrados que servem de bússola para “seguir a corrente” e dão o apoio necessário no país de destino, facilitando, assim, a continuidade dos fluxos migratórios. Em muitos casos, era a maneira mais rápida e eficaz de “juntar” a família e, ao mesmo tempo, utilizar a via mais fácil de acesso ao ensino superior português;

- os/as amigos/as, familiares e vizinhos/as que tinham saído para estudar. Estes/as simbolizavam a continuidade dos estudos em um país que oferece melhor educação terciária, representa o ir atrás das oportunidades inexistentes em Cabo Verde e o ganho de autonomia e de capital cultural e linguístico. Eram também as redes de contactos fundamentais no país que almejavam estudar;

- as instituições governamentais que patrocinavam e/ou alimentavam o desejo de saída, mais especificamente a Direção Geral de Ensino Superior e Ciência (DGESC/CV) que distribuíam as vagas, as bolsas de estudos e elaboravam os critérios de seleção de candidatos/as ao ensino superior no estrangeiro, autorizando a saída do/a nacional, algo necessário para a emissão do visto de estudante pela Embaixada de Portugal em Cabo Verde. Havia também as câmaras municipais que firmavam convénios com instituições de ensino superior em Portugal e usavam a saída dos nativos como propaganda política;

- as instituições no país de destino que elaboravam as políticas migratórias (controle de suas fronteiras, elaboração de leis que autorizavam a permanência do/a estrangeiro/a, etc.); firmavam acordos bilaterais, oferecendo, entre outras coisas, vagas para o ensino superior.

- e finalmente, as instituições de ensino superior em Portugal que criavam suas políticas de atração de estudantes PALOP. Recorde-se que estas políticas de atração estão relacionadas a um propósito mais amplo de internacionalização da educação e da captação de recursos através das propinas pagas pelos/as estudantes estrangeiros/as, conforme discutimos no Capítulo 1 desta tese.

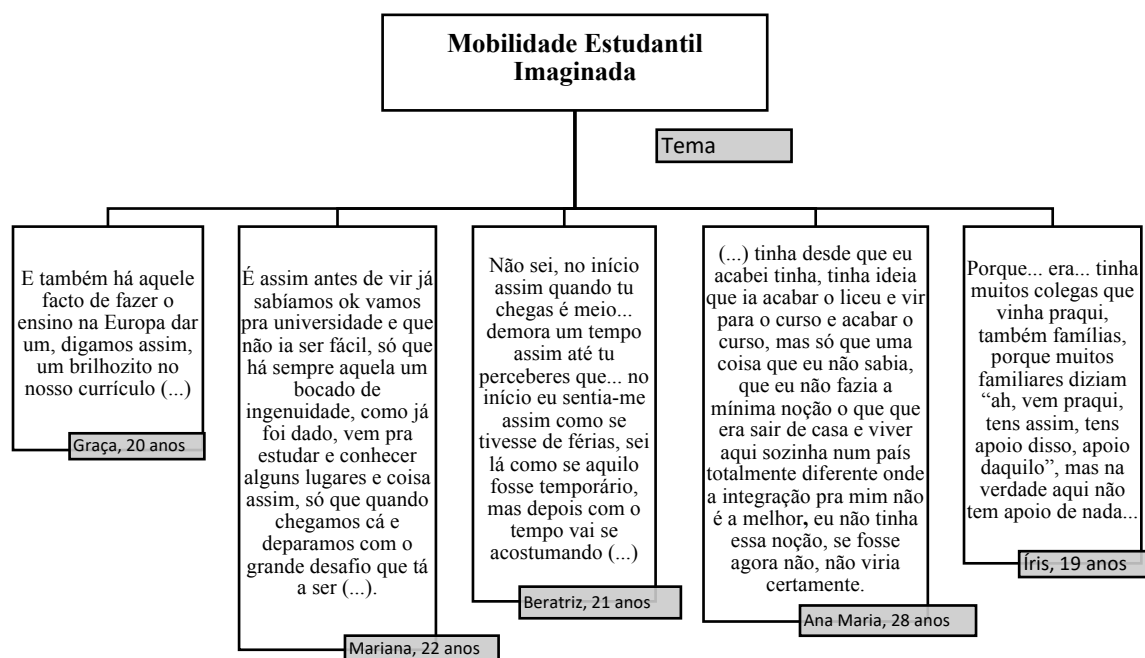
7.2 Mobilidade Estudantil Imaginada.

O projeto de estudar fora de Cabo Verde era idealizado por algumas estudantes desde a infância, como nos relatou Safira (26 anos): “Desde pequena estava sempre a dizer “eu vou fazer um curso fora”.

Ao falarem sobre os motivos da saída do país para estudar, era frequente recorrerem a uma “Mobilidade Estudantil Imaginada”. Esta refere-se a um conjunto de expectativas lançadas no projeto de residir e estudar em terras estrangeiras. Neste processo, havia expectativas e idealizações feitas em torno de uma educação de maior qualidade em um lugar imaginado. Um lugar que era frequentemente referenciado pela população emigrada como sendo “um paraíso” em que tinha melhores escolas, melhor ensino e maiores oportunidades, conforme dito anteriormente.

De forma a ilustrar o tema e algumas unidades de registo que subsidiaram a identificação do mesmo, elaboramos a seguinte figura:

Figura 12- Quadro ilustrativo com unidades de registos referentes ao tema “Mobilidade Estudantil Imaginada”.



Havia três imagens que se confrontavam constantemente nessa mobilidade estudantil imaginada: uma era aquela que remetia ao ir para uma espécie de paraíso, afinal “todos nós temos aquela ilusão de que vamos ser... pronto ah... parece que a pessoa vai pro paraíso, né?”, “é sempre aquele deslumbre, é Europa, portanto...”, em que havia a possibilidade de aprender mais, de adquirir formação académica em um contexto muito mais desenvolvido do que Cabo Verde, no qual há mais tecnologias disponíveis e a possibilidade ter um “brilhoso no currículo”.

A segunda imagem remetia a “um bocado de ingenuidade”, em que se imaginava um tempo programado e controlado para a realização da formação académica, “como se aquilo fosse temporário”, em que, mesmo que aparecesse algumas dificuldades, imaginava-se que

se completaria esse ciclo sem grandes atropelos. “Só que quando chegamos cá e deparamos com o grande desafio que tá a ser (...)” esse tempo programado se prorrogava muito mais do que o planeado.

A terceira e última imagem refere-se ao apoio que imaginavam receber da família ou dos amigos que já estavam em Portugal, mas que, na verdade, “não tem apoio de nada”. Segundo algumas entrevistadas, muitos familiares que, inicialmente, serviram como uma rede de apoio em Portugal fundamental para definir a escolha da instituição de ensino portuguesa, nem sempre estavam disponíveis para ajudar, sobretudo quando se tratava de apoio financeiro.

A “Mobilidade Estudantil Imaginada” reflete também toda a preparação prévia da estudante que envolvia não apenas a documentação necessária para entrar e residir no país de destino, mas uma preparação mental e emocional, mesmo que viessem de um contexto familiar em que houvesse uma dinâmica migratória intensa, no qual as imagens e as narrativas sobre o estar no estrangeiro circulavam com mais frequência no espaço doméstico da estudante.

Nos relatos foi possível perceber que a expectativa gerada no processo de saída não era apenas da estudante, mas de toda a família. Havia uma carga dramática na despedida que parecia refletir um ritual de separação entre as filhas e os familiares que permaneciam em Cabo Verde. Disse-nos uma das entrevistadas:

(...) viemos todas juntas, viemos um grupo, foi tipo aquele drama no aeroporto e a pessoa não tem muita noção, sinceramente, não tem, aquele drama, chorar, não sei, não tem muita noção, a pessoa chora porque tá toda gente a chorar, os pais tão a chorar e tal (...) (Laura, 24 anos).

Para muitas entrevistadas, sobretudo as que saíram pela primeira vez de Cabo Verde, o estudar em outro país produzia um conjunto de sentimentos contraditórios: euforia, medo, angústia, sensação de liberdade, encantamento.

Mesmo que houvesse nessa mobilidade algum planeamento e preparação da partida que podia ser iniciado “desde a infância”, a chegada ao país de destino era descrito por algumas como um “choque”. A sensação de euforia dos momentos que antecederiam a saída de Cabo Verde dava lugar a outros sentimentos ambíguos após a chegada a Portugal, descritos por algumas entrevistas da seguinte forma:

(...) chegando cá, começam as dificuldades, começa a saudade, começa aquele, aquele, aquela sensação de não pertencer a, ao grupo, não, não ter, não ter pra quem ligar ou onde ir finais de semana, principalmente eu lá em casa, a casa cheia, brigadeiros e festas e não sei quê, toda gente e chega cá, principalmente quem divide quartos, os estudantes a maioria é tipo cada um no seu quarto (...) (Laura, 24 anos)

Eu cheguei ahn... eu cheguei em Lisboa, no outro dia é que vim para o Porto... é... mais estranho... mais estranho, mais estranho, não sei, mas pelo mesmo o primeiro impacto foi... não foi mesmo... até, não foi com o país, foi chegar a casa e... (...) e depois ir à casa de banho e olhar pra mim no espelho e não aguentar e começar a chorar, isso foi o impacto pior, quer dizer não foi o impacto pior, foi um impacto assim bastante forte, depois disso ao vir pra escola e ver uma escola assim tão grande (risos)... que é no fundo bastante grande comparada ao que estava acostumada e um monte de pessoas que... é assim eu não conseguia muito bem distinguir as pessoas (risos) não conseguia distinguir as pessoas, muitas das raparigas se pareciam, são bastante semelhantes, tinha isso, depois ir as aulas e, e não perceber nada do que se dizia e acho.... e, oh pá, e passar nas ruas e ver as pessoas totalmente diferentes, no fundo foi isso, mas também tem aquela coisa o nível de desenvolvimento totalmente diferente, aqui muito evoluído, isso foi muito estranho, foi tudo mesmo novidade pra mim (Maria, 26 anos).

É bastante complicado (risos) chorava, chorava (risos), mas, no entanto, e a pessoa e...e...aquilo é tudo muito novo, a pessoa vem pra... é um mundo completamente diferente, é tudo diferente, ahn... adaptar-me aos transportes, morava também um bocadinho longe da escola (...) (Liana, 23 anos).

As sensações de estranhamento e de “não pertencer” relatadas pelas estudantes acima não podem ser vistas apenas como um processo habitual de quem entra em contacto com um contexto diferente do seu, mas reflete o confronto com uma realidade que não era bem o que estavam a imaginar, um “mundo completamente diferente”.

Para percebermos a dimensão do que significa o estranhamento relatado pelas entrevistadas é preciso compreender o *modus vivendi* do país de origem.

Como discutimos no capítulo 3, as estudantes saíram de um lugar em que a forma de ser/estar no mundo e as relações interpessoais eram constituídas por uma raiz étnica, cultural e linguística muito diferente do que encontraram no país de destino, em que não conseguiam “muito bem distinguir as pessoas” ou “não perceber nada do que se dizia”. Recorde-se o

facto de a identidade crioula e a cabo-verdianidade serem elementos que identificam significativamente essa sociedade.

De acordo com Andrea Lobo (2012), na sociedade cabo-verdiana está muito presente relações em que os laços de proximidade são fortemente centrados na partilha, ajuda mútua e solidariedade entre pessoas (familiares ou não) e grupos domésticos. Um contexto em que a casa é a unidade central e as unidades domésticas são fortemente centradas na figura da mãe ou avó. Em que é comum a partilha de bens, serviços e informações entre vizinhos e a circulação das crianças entre várias casas.

Segundo a referida investigadora, “partilhar é uma categoria fundamental para se entenderem as relações familiares e isto não está restrito aos laços genealógicos” (2012, p.105). Prevalece nessa dinâmica o modo próprio de “fazer família”, ou seja, “fortalecer laços entre parentes e criar parentesco onde este não existia”. Neste sistema, existe uma “rede de solidariedade que perpassa a organização doméstica e interdoméstica”, em que vigora o princípio do “viver junto”, sobretudo entre as mulheres (Lobo, 2012, p.106).

Nestas condições, o/a cabo-verdiano/a que vem a Portugal pode entrar em conflito com uma sociedade em que os vizinhos não se cumprimentam, em que “cada um fica no seu quarto”, em que as relações interpessoais são circunstanciais. Isso, de facto, foi relatado por muitas estudantes.

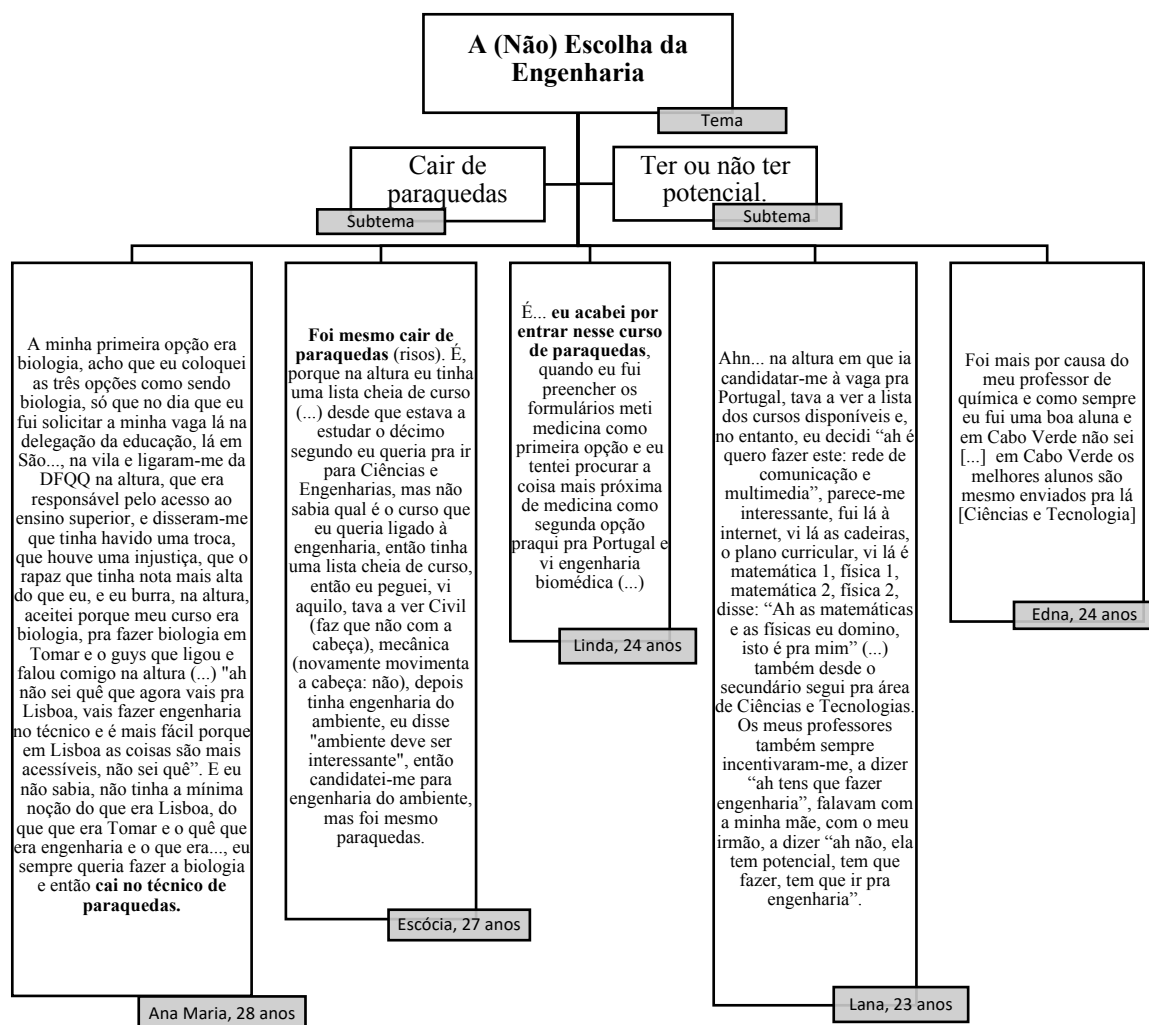
A “Mobilidade Estudantil Imaginada” também corresponde às informações insuficientes sobre as instituições de ensino, o curso a frequentar, a sistemática de ensino e a dinâmica do ensino superior. Não podemos negligenciar o facto de que, para muitas entrevistadas, havia muita expectativa lançada no frequentar, pela primeira vez, o ensino superior. Este era relatado como um contexto que representava a aquisição de maior estatuto entre os/as amigos/as do ensino secundário que não seguiam para o ensino terciário, bem como entre os seus familiares. Ampliaremos essa discussão na seção a seguir.

7.3 A (Não) Escolha da Engenharia.

Este tema foi identificado a partir do conjunto de códigos referentes às questões que fizemos durante a entrevista, nomeadamente a escolha da Engenharia, o desempenho escolar em Cabo Verde e as dificuldades enfrentadas durante o percurso académico. Além do tema, dois subtemas foram identificados: “Cair de paraquedas” e “Ter ou não ter potencial”.

Para facilitar a compreensão da nossa análise, alguns excertos foram seleccionados e organizados na figura abaixo:

Figura 13- Quadro ilustrativo com unidades de registos referentes ao tema “A (Não) Escolha da Engenharia” e seus subtemas.



A Engenharia era, para algumas entrevistadas, uma não escolha. Foi possível identificar que algumas “caíam de paraquedas” no curso. Ou seja, as primeiras opções que indicavam no processo de seleção de vagas organizado pela Direção Geral de Ensino Superior de Cabo Verde¹⁹³ não “calhavam”. Isto não era impedimento para aceitarem as vagas de engenharia que lhes eram oferecidas pela referida entidade.

Havia ainda uma escolha apoiada nos seguintes requisitos:

- Cursos com mais saídas profissionais;
- Cursos que poderiam dar muito dinheiro;

¹⁹³ Antiga DFQQ (Direção de Formação e Qualificação de Quadros).

-Cursos que estavam a ser bastante falado nos *media* como campos profissionais promissores;

-Cursos que não eram oferecidos pelas universidades e politécnicos de Cabo Verde, pois não se atribuía bolsa de estudos aos/às candidatos/as que poderiam realizar suas licenciaturas no país de origem.

Por um lado, estes requisitos sugerem que o desejo de seguir para Portugal era maior do que a realização de um curso que realmente gostariam de fazer. Por outro lado, sugerem que queriam aproveitar a oportunidade para fazer a formação superior no estrangeiro em uma área que era considerada promissora em termos de empregabilidade e estatuto social.

Em algumas entrevistas foi possível perceber que a escolha do curso chegava a ser aleatória, sem nenhum critério de identificação pessoal com o curso, mas fundamentada no incentivo dado pela mãe ou outro familiar para dar continuidade aos estudos em outro país. Isto fica evidente neste relato: “Tipo eu tava...ahnn... porque há uma lista de vagas, eles não oferecem todos os cursos e tive que ver algum assim... e minha mãe disse escolhe um assim que quando for para lá pode mudar (...)”.

Recorde-se que os pais das estudantes não tinham a formação em engenharia. Portanto, a escolha baseada na identificação ou herança laboral parental não se atribui a estas estudantes.

Outras estudantes também relataram que eram escolhas condicionadas pelo local que queriam (e podiam) residir, preferencialmente aqueles lugares em que moravam os seus familiares. Disse-nos uma entrevistada:

Porque na lista dos cursos que nós tínhamos, eu escolhi uma universidade que ficava em Lisboa porque aqui tem a minha madrinha. E se eu escolhesse outra cidade não ia ter nenhum apoio de nenhuma... ninguém para me receber... ah pra me ajudar, então resolvi escolher aqui em Lisboa e, portanto, escolhi engenharia em Lisboa (Elsa, 19 anos).

Nos relatos também foi possível identificar que algumas estudantes escolhiam a Engenharia por afinidades com matérias que são pré-requisitos para entrar no referido curso, como física, matemática, química, biologia, etc. Isto, para algumas, era suficiente para a tomada de decisão em seguir para um curso que até não podiam conhecer bem ou não ser a primeira opção delas, mas sabiam que podiam ter algum sucesso escolar. Tinham como orientação a seguinte lógica: “as matemáticas e as físicas eu domino, isto é para mim”

(Liana, 23 anos), logo imaginavam inicialmente que não iam ter grandes dificuldades no curso.

Havia ainda aquelas que escolhiam a Engenharia porque eram aconselhadas pelos professores do secundário a seguir para essa área, sobretudo porque tinham “potencial”. Este potencial era atribuído tendo em vista os seguintes “marcadores” de distinção: primeiro, tinha potencial quem estava na área de Ciências e Tecnologias, já que é nesta área que estão os melhores: “em Cabo Verde os melhores alunos são mesmo enviados pra lá [Ciências e Tecnologia]” (Edna, 24 anos). Também “tinha potencial” quem passava pelo ensino secundário com bom ou alto desempenho escolar. Muitas entrevistadas disseram que tinham sido alunas de quadro de honra durante toda a vida escolar em Cabo Verde:

Eu era uma aluna de honra em Cabo Verde, tinha uma média de 17 (Tonico, 21 anos).

Em Cabo Verde fui uma aluna de quadro de excelência (Edna, 24 anos).

Nós estávamos acostumadas em ter notas altas. Eu era aquela pessoa que nem 18 se contentava (...) (Ção, 20 anos).

Nesta lógica, seguir para as engenharias era dar continuidade ao projeto escolar de sucesso. Algo que parecia funcionar como uma via “natural” e uma “recompensa” para aquelas que sempre foram dedicadas aos estudos ou que eram suficientemente inteligentes para cursar engenharias.

Importa mencionar que algumas cabo-verdianas que se enquadravam na lógica do “ter potencial”, tinham como primeira opção a medicina ou a medicina dentária. Como não conseguiam ser admitidas nos referidos cursos, a Engenharia servia como uma espécie de consolo, já que era uma área “mais fácil para conseguir emprego”. Recorde-se que, no processo seletivo para preenchimento das vagas realizado em Cabo Verde, a média do ensino secundário era um dos critérios utilizados. No caso das entrevistadas, o facto de serem alunas com bom ou alto desempenho escolar, ajudavam-nas a escolher cursos considerados de maior estatuto social. Assim, quando a média que tinham não era suficiente para entrar em cursos cuja concorrência era maior, como medicina ou medicina dentária, as engenharias eram uma opção viável, visto que elas tinham potencial.

De todas as entrevistadas, apenas a Esmeralda (18 anos) afirmou, com convicção, que “desde pequena” queria fazer engenheira. Na sua justificação ela utiliza a paixão que tinha por aviões e pela influência que teve do tio. Disse-nos ela:

porque o irmão de minha mãe é engenheiro mecânico, então eu tive uma certa influência porque ele sempre fica a falar, porque trabalha no aeroporto de Cabo Verde, fica sempre a falar e eu me interessei, porque também eu sempre gostava de aviões (...) porque eu sempre queria trabalhar no aeroporto com avião, por isso então eu optei por escolher engenharia mecânica.

Como podemos perceber, com exceção da Esmeralda, todas as outras entrevistadas não escolheram a engenharia por vocação.

Verificamos que muitas tinham escassos conhecimentos sobre a profissão que iriam seguir. Além disso, em seus relatos, muitas tentavam convencer a elas próprias que, afinal, escolheram a melhor opção, uma vez que as engenharias era um campo profissional promissor em termos de empregabilidade. Ou seja, amparavam-se na fantasia de que iam ter um bom emprego para não admitirem a elas próprias que não tinham feito a escolha baseada na vocação profissional. Logo, o tema e os subtemas identificados sugerem que a engenharia foi a opção mais viável para dar continuidade aos estudos fora de Cabo Verde e, desta forma, residir no estrangeiro.

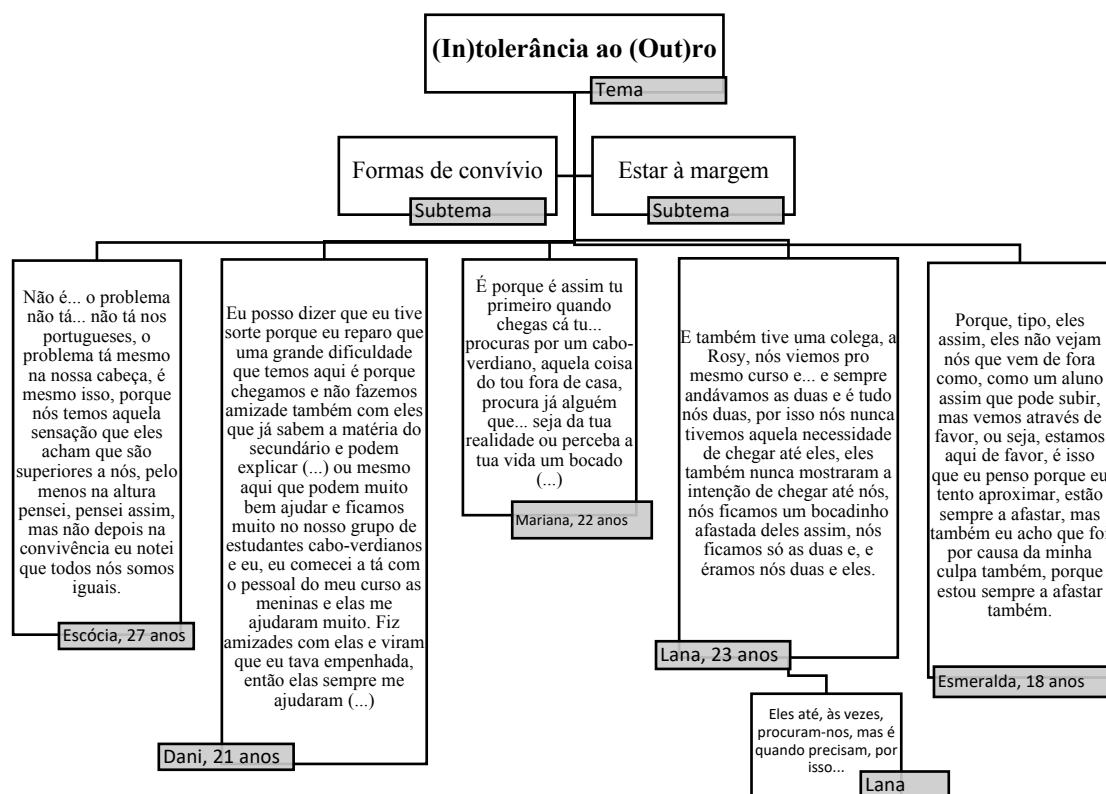
7.4 (In)tolerância ao (Out)ro.

A identificação deste tema passou pela nossa compreensão do que significava ser “palopiano/a” em Portugal e de como a “identidade crioula” é acionada pelos/as cabo-verdianos/as como um recurso de defesa e proteção na Terra do Outro. Nesta ótica, o “estar dentro (in)” e o “estar fora (out)” são as metáforas que melhor descrevem o complexo conjunto de significados sobre as formas de sociabilidades no país estrangeiro e nas instituições académicas que as cabo-verdianas estudavam.

Nessa ótica, o tema “(In)tolerância ao (Out)ro e os subtemas “Formas de convívio” e “Estar à margem” foram identificados a partir do cruzamento entre o conjunto de códigos elencados e o nosso referencial teórico.

A figura abaixo ilustra algumas unidades de registo que serão utilizadas na discussão do referido tema e seus subtemas.

Figura 14- Quadro ilustrativo com unidades de registros referentes ao tema “(In)tolerância ao (Out)ro” e seus subtemas.



Ao longo das transcrições percebemos que era comum as cabo-verdianas relatarem uma espécie de barreira entre elas e os/as portugueses (nomeadamente seus colegas de curso, portugueses/as com quem dividiam casa ou quarto, e seus/suas vizinhos/as). Quando elas descreviam a relação com os nativos, a ambiguidade estava muito presente em seus relatos: ora “os portugueses” eram descritos como fechados e muito diferentes dos cabo-verdianos “morabeza”¹⁹⁴, ora assumiam que elas é que tinham dificuldade em se aproximar dos/as portugueses/as.

A ambiguidade em suas falas revelava o quão complexa eram os modos de sociabilidades e de subjetivação em um contexto em que: elas não eram imigrantes legítimas (e sim estrangeiras); tinham desfasamentos em relação ao estudante português; estavam a estudar em escolas de engenharia em que eram comum a competitividade e a exigência. Além disso, vinham de um país “estéril”, em que a pobreza atribuída à pátria também marca a imagem que os/as cabo-verdianos/as tem de si mesmos como indivíduos, especialmente em relação às pessoas do mundo exterior (Carling e Akesson, 2009).

¹⁹⁴ Qualidade de quem é amável, delicado e gentil.

Nestas condições, percebemos que, no grupo participante, a tolerância ao outro e a integração no país de destino estavam associados a, pelo menos, duas formas de sociabilidades:

1. Através das práticas de convívios estratégicos, em que era preciso interagir com aqueles/as que poderiam, de alguma forma, ajudá-las a enfrentar as dificuldades no país de destino;

2. Através do distanciamento, no qual se isolavam dos nativos utilizando uma conduta defensiva que as protegiam da sensação de “estar à margem”.

Foi possível identificar dois subtemas que sintetizam essas duas formas de sociabilidades: “Formas de convívio” e “Estar à margem”.

O subtema “Formas de convívio” agrega as diferentes maneiras de interagir no país de destino. A interação acontecia com diferentes grupos de pessoas, de acordo com as suas estratégias de integração ao novo lugar que pudessem lhes trazer algum conforto emocional e/ou amenizar as dificuldades enfrentadas em Portugal, sobretudo as dificuldades académicas. De entre os grupos de pessoas com os quais as estudantes conviviam predominavam aqueles que eram:

- seus conterrâneos. As cabo-verdianas tendiam a se juntar a outros cabo-verdianos, sejam familiares ou outros/as estudantes. Segundo uma das estudantes isso acontece porque há “aquela coisa do tou fora de casa, procura já alguém que... seja da tua realidade ou perceba a tua vida um bocado” (Maria, 26 anos);

- os/as africanos/as “palopianos/as”, pelo que demonstra a identificação com os nacionais PALOP, os estudantes internacionais mais representativos numericamente nas IES portuguesas a seguir aos nacionais brasileiros, como já referenciamos. As associações de estudantes africanos também potencializavam esse convívio, algo que foi mais relatado pelas estudantes que residiam na Zona Metropolitana de Lisboa;

- por último, as raparigas portuguesas que, junto com as cabo-verdianas, se encontravam em desvantagem numérica nos cursos de engenharia. Havia aqui uma solidariedade estratégica que as protegiam da desvantagem de estarem em menor número em um contexto no qual os homens predominavam e que havia muita competição entre os estudantes. Como nos relatou Dani (21 anos): “ficamos muito no nosso grupo de estudantes cabo-verdianos e eu, eu comecei a tá com o pessoal do meu curso as meninas e elas me ajudaram muito. Fiz amizades com elas e viram que eu tava empenhada, então elas sempre me ajudaram”.

Com cada um desses grupos havia uma forma diferenciada de interagir que estava ligada ao:

- falar crioulo ou falar português- aquelas que dominavam bem o português conseguiam interagir mais com os/as portugueses;

- aos seus marcadores de diferença “aceitáveis”, nomeadamente ser “mais clarinha”¹⁹⁵ e ser apenas estudantes, uma vez que aquelas que trabalhavam tinham mais dificuldade em interagir com os/as colegas de curso (portugueses/as, “palopianos” ou estrangeiros/as), sobretudo pelo escasso tempo de socialização fora da sala de aula e por não possuírem o mesmo capital económico;

- aos seus desempenhos académicos- aquelas que tiravam boas notas no curso atraíam mais a atenção dos estudantes nativos e, por isso, tinham mais facilidade em se relacionar com os/as portugueses, nomeadamente os seus colegas de curso.

O subtema “Formas de convívio” refere-se também ao reconhecimento de que elas eram responsáveis pela integração no país estrangeiro. Para isso, diziam elas, era necessário interagir mais com os autóctones; evitar estar apenas com cabo-verdianos/as; ampliar o domínio da língua portuguesa; e adquirir novos hábitos de estudo. A aquisição dessa consciência nem sempre era automática e, em alguns casos, havia incapacidade de se verem como promotoras da integração no país e no contexto académico.

Em muitos relatos observamos que havia uma barreira difícil de transpor entre elas e os/as nativos/as. Quando isto acontecia, o distanciamento em relação ao português/a era a maneira que elas tinham de se proteger. Tal distanciamento acontecia quando se sentiam “à margem”, sendo este o outro subtema identificado.

Várias estudantes descreveram as situações em que se sentiram excluídas ou em desvantagem em relação aos portugueses, mais especificamente os estudantes de engenharia¹⁹⁶.

As falas direccionaram para aquilo que tratamos por “marcadores” de desfasamento em relação ao grupo privilegiado (homem x português x alto capital escolar). Ou seja, as estudantes relataram haver uma lacuna entre os capitais escolar e linguístico adquiridos no

¹⁹⁵ Segundo algumas entrevistadas, as mestiças “mais clarinhas” eram facilmente confundidas com brasileiras.

¹⁹⁶ Sublinhe-se que os cursos de engenharias em Portugal costumam receber alunos com médias altas, reproduzindo nessas instituições uma seleção meritocrática daqueles/as que estão aptos/as a fazer engenharia. No ano letivo 2016/17 as Engenharias foram os cursos em que as médias de ingressos dos alunos foram as mais elevadas em Portugal, superando medicina, um curso que tradicionalmente a média de ingresso era a mais alta (Jornal Público, 11 de setembro de 2016 <https://www.publico.pt/2016/09/11/sociedade/noticia/surpresa-medicina-ja-nao-e-o-curso-com-a-media-mais-alta-1743740>)

país de origem e aquilo que o/a académico/a português de engenharia era suposto ter. Logo, esta lacuna correspondia ao nível de conhecimento prévio insatisfatório para a realização do curso de engenharia em Portugal. Além disso, os marcadores de desfasamento sugerem que há uma matriz de privilégios que, de maneira direta ou sutil, autoriza os/as “aptos” a permanecerem nesse campo de formação e os/as “não aptos” a duvidarem de suas capacidades para estar ali.

Algumas estudantes cabo-verdianas reconheciam que estavam em desvantagem em relação ao estudante de engenharia nativo. Disseram-nos:

É assim o curso em si é muito difícil e a base que eu tinha, se é que pode chamar aquilo de base, principalmente a matemática era muuuito, muito, muito baixa (Laura, 24 anos).

Aqui tipo dão aula sabendo as bases que os alunos já tiveram no secundário porque eles não explicam nada que os alunos já tinham no secundário, eles continuam a dar matéria e nós que chegamos sem aquela base nós ficamos atrasados, temos que estudar muito para poder acompanhar (Abigail, 20 anos).

Ficamos em desvantagens aos estudantes portugueses, porque eles, no entanto, têm uma certa base a nível ahn... nesse aspecto (...) (Liana, 25 anos).

Todavia, o capital escolar só passou a estar em desvantagem quando tiveram os primeiros contactos com um sistema de ensino muito mais exigente. Recorde-se que muitas estudantes vieram com altas médias e muitas tinham um bom ou alto desempenho escolar no país de origem.

As entrevistadas relataram, por exemplo, dificuldades em unidades curriculares específicas. Para muitas das entrevistadas o sistema de ensino de Cabo Verde falha nesse aspeto:

(...) tivemos informática em Cabo Verde, mas a informática eles se baseiam mais, tipo, em ensinar como trabalhar no excel, no word (...) Quando cheguei cá pra fazer programação eu não sabia nada e tive dificuldades também (Liana, 25 anos).

(...) eu não sei aquele fatorial, eu não tive nada daquilo, então foi muito mais difícil, e quanto à programação foi uma coisa que me atrasou um bocado (...) a matemática foi bem

traumático, a programação não sabia nada, nada, foi um choque, reprovei, reprovei, reprovei (Laura, 24 anos).

No meu curso a maioria é só programação, como é informática as disciplinas são só de programação... no início foi um pouco complicado, em Cabo Verde nós não temos nada disso, nada, nenhuma experiência, nenhuma disciplina, nada (...) (Rosy, 23 anos).

(...) é assim a informática eu estudei, pelo menos nos níveis que eu estudei tinha o excel, word, coisas assim, só que chegando aqui eu tinha que me preparar com uma informática mais evoluída, informática ligada a programação propriamente dito (...) coisas básicas da programação eu não conseguia mesmo captar nada e eu reprovei nessa cadeira (Maria, 26 anos).

(...) é o caso, por exemplo, de nós que viemos pra Engenharia Informática é a programação, hoje em dia não sei, mas penso que não também, ainda não introduziram, mas é uma coisa que nós do secundário não vimos. O único contacto que temos com o computador é abrir e fechar o computador, é fazer os desenhos, é o excel, o word, coisas assim. A programação foi uma coisa completamente nova pra mim, aquilo foi praticamente um chinês (Lana, 23 anos).

Neste sentido, as dificuldades académicas são justificadas por uma falha no sistema educacional do país de origem, uma vez que muitas não tiveram acesso a conteúdos que, segundo elas, são indispensáveis para obter êxito em disciplinas dos cursos que estão matriculadas. Esta explicação que dão a si é legítima, contudo pode camuflar a manutenção de um campo de formação que hostiliza aqueles/as que são incapazes de seguir as regras tácitas presentes nas escolas de engenharia e, ao mesmo tempo, desresponsabilizar as instituições de ensino dos países de destino que ajudam a reproduzir sutilmente modelos educacionais que dificultam a permanência de alunos com desfasamentos, seja estrangeiro/a ou não, pelo que dificulta a integração académica desses estudantes (Nada, 2017).

Havia também nos relatos das entrevistadas situações que as tornavam invisíveis nesse contexto. Ou seja, o “estar à margem” também significava invisibilidades no contexto académico.

Segundo algumas cabo-verdianas, era no momento de formar grupos na sala de aula que sentiam o peso do “estar à margem”:

O professor optou por cada um escolher o grupo que quisesse, então os meus colegas separaram-se, fizeram um grupo, eu fiquei sem grupo, depois fui falar com o professor e me colocaram nos grupos restantes (...) (Esmeralda, 18 anos).

(...) às vezes ficava um bocado sem grupo e tinha alguns grupos assim que eu já conseguia me meter nos grupos e fazer os trabalhos (...) (Maria, 26 anos).

(...) no momento de formar o grupo tu és sempre a última a formar o grupo, o resto que... o que sobrar é, aí é que tu vais se encaixar (Abigail, 20 anos).

A literatura consultada indica que “as mulheres que iniciam os seus estudos superiores nas áreas em que estão sub-representadas, experienciam um sentimento de exclusão que conduz a pouca colaboração, a falta de contactos e reconhecimento, bem como um sentimento geral de isolamento” (Perna, 2001; Sonnert e Holton, 1996; Xu, 2008 citados por Saavedra, Taveira e Silva, 2010, p. 52). Recorde-se que algumas entrevistadas relataram que a aproximação às estudantes portuguesas era uma estratégia para se ajudarem em um contexto em que elas eram a minoria, sendo esta uma das formas de convívio baseada numa solidariedade estratégica.

Todavia, para a maioria das entrevistadas esse isolamento e invisibilidade podem estar relacionados também a outros eixos de discriminação: pela não fluência do português, pela origem nacional e classe social ou por não demonstrarem domínio de conteúdos que é suposto ter o/a académico/a de engenharia.

À medida que as estudantes iam se deparando com situações que as colocavam “à margem”, outrora referenciadas, elas buscavam estratégias para lidar com essas dificuldades:

Fico na biblioteca das duas à meia noite, a estudar, para poder acompanhar, a estar ao nível dos portugueses porque o ensino de Cabo Verde é totalmente diferente do daqui (Esmeralda, 18 anos).

(...) sair de casa às 8 e só voltar depois da meia noite e isso era todos os dias, na semana e domingo na faculdade (...) deixei muitas coisas de lado, me foquei mesmo, como havia dito eu passava mesmo fim de semana, férias de verão, não tinha folga, nesse tempo passava na faculdade (...) (Rosy, 23 anos)

(...) ia para escola às 8 e só saía de lá às 11 que é quando a biblioteca fechava (Lana, 23 anos).

Passavam, então, a estabelecer regras próprias para tentarem se “ajustar” a esse ambiente exigente e competitivo. Em seus relatos demonstraram que dificilmente buscavam apoio institucional, mesmo havendo nas instituições de ensino onde estudavam serviços pedagógicos e psicológicos disponíveis aos discentes.

Era comum escutar das entrevistadas que tinham que saber estudar, que tinham que se esforçar mais, que tinham de perder o medo e a vergonha de falar com o/a professor/a e com os colegas:

Meu curso é muito pesado mesmo, tem que ter muita força de vontade, tem que estar muito focada, tem que saber estudar, tem que ter muita coisa para conseguir, é um curso que depende muito do aluno, tem que levantar do chão, ter que ir à procura, tem que saber estudar, tem que saber perguntar, tem que saber fazer muitas coisas (Esmeralda, 18 anos).

Para algumas delas, a timidez e a vergonha de falar com um colega ou professor, sobretudo nos primeiros anos de faculdade, tornou a adaptação mais difícil e fez com que acumulassem dificuldades, conforme Laura (24 anos) relata:

Faria diferente, se calhar, nos primeiros anos a procurar mais ajuda (...) Sentia-me muito sozinha, era muito tímida, não chegava, por exemplo, prum colega ou ia ao apoio ao docente nas horas de atendimento pra dizer “olha, não percebo isso”. Como era muito tímida e ficava sempre muito envergonhada acabei por ficar mais sozinha e as dificuldades não passavam porque se eu não fosse tirar dúvidas aquilo não, não desaparecia e aquilo só acumulava por isso acabei por não ter sucesso nos primeiros anos.

Em alguns casos relatados, é só no momento em que há reprovações sucessivas que passam a ter outra estratégia para não ficarem “à margem”, como argumenta Maria (26 anos):

No início eu não tirava dúvidas, eu tentava em casa resolver as coisas, mas não procurava muito os professores e comecei a perder... não sei se era medo ou se era vergonha ... eu reprovei nessa cadeira, mas a partir daquele momento eu comecei a não ter assim medo de ir procurar os professores e às vezes mesmo com os colegas (...)

Por estarem em um espaço em que se valoriza o perfil homem x português/europeu x alto capital escolar e em que há uma cultura que qualifica o bom profissional de engenharia como aquele/a que possui atributos do gênero dominante nesse espaço, as estudantes cabo-verdianas desencadeavam um conjunto de estratégias para não desistir da formação académica: esforço individual, mudança de estratégias de aprendizagem, mudança na comunicação com os pares, comparações com os nativos que também tinham dificuldade, etc. Estas estratégias eram desencadeadas no momento em que essas estudantes percebiam que estavam a falhar com o objetivo que as levaram ao país de destino, ou seja, obter a diplomação que poderia abrir as portas para outras oportunidades.

Apesar de muitas terem a consciência de que o ensino universitário não era igual ao ensino secundário, seja em Portugal ou em Cabo Verde, a mobilidade estudantil que imaginaram realizar em “um tempo controlado”, como dito anteriormente, não correspondeu aos sucessivos constrangimentos que passaram a ter na academia, pelo que provocou um efeito bola de neve. Vieram as primeiras notas baixas, depois perderam algumas cadeiras (e algumas perderam as bolsas de estudo), atrasavam os seus cursos e se distanciavam, cada vez mais, do término do curso no tempo programado. Todos esses constrangimentos deixavam-nas, cada vez mais, “à margem”.

Relatou-nos uma das entrevistadas:

Disseram-me “olha, eu sei que tás acostumada a ter notas boas, mas, no entanto, isto é universidade e se aparecer um 10 ou coisa assim tu tens que... não precisas ficar mal que isto acontece-nos a todos” (...) No início sentia bastantes dificuldades e havia aquela frustração também. Se calhar isto não é pra mim que eu tou a esforçar-me o máximo e eu sempre, sempre que dou meu máximo obtenho o máximo, consigo alcançar o objetivo e aqui tou a dar o meu máximo, não tou a conseguir, se calhar isto não é pra mim (Lana, 23 anos).

Essas dificuldades favoreciam o aparecimento de um forte sentimento de frustração e de dúvida em relação às suas capacidades intelectuais:

(...) eu disse “mãe, eu sou burra, não sei de nada” (risos) e ela “ah filha, não, não é isso, eles já tem mais, uma base mais forte, é isso” (Maria Ramos, 19 anos).

Assim, as alunas que, no país de origem eram consideradas as melhores, passam a se deparar com uma realidade que desconheciam. Além da adaptação ao país, tinham que

lidar com a adaptação a esse novo contexto. Nesse processo, recorriam aos seus conterrâneos para buscar conforto e relembrar, através da fala dos seus semelhantes, que a saída do país é sinónimo de sacrifício, haja vista que “o cabo-verdiano não vive a emigração sem associá-la à dor, ao sacrifício, a um sentimento ambíguo de ao mesmo tempo “ter que ir” e “querer ficar” (Lobo, 2017, p. 119). Quer isso dizer que recorriam à imagem da “migração como sacrifício” que acomete o povo cabo-verdiano como uma “sina”, ou seja, algo que não tinham como escapar. Nestas condições, era expectável que elas passassem por esse processo inevitável de sofrimento e, com isso, aprender a ultrapassar as provações que ajudam a definir a identidade crioula.

Por sua vez, o facto de serem imigrantes de uma ex-colónia portuguesa que teve como herança colonial uma população marcadamente iletrada e pouca instruída, no qual o fraco investimento em educação perdurou após a independência, em 1975 (Martins, 2013; Tolentino, 2006), ajuda-nos a olhar para o “estar à margem” a partir da relação dominantes-dominados, haja vista que a suposta deficiência educacional dos nacionais da ex-colónia pode desencadear fracassos escolares e sentimento de inferioridade. Rosa Cabecinhas (2010) assim se refere a essa inferioridade:

os membros dos grupos dominados podem interiorizar a sua suposta inferioridade, tomando como legítima a posição dos grupos dominantes. Numerosos estudos demonstram os impactos negativos da baixa autoestima na capacidade de realização académica e profissional dos membros de grupos de baixo estatuto social, o que conduz perversamente à auto confirmação da ‘profecia’ que recai sobre eles (Cabecinhas, 2010, p.15).

Fomos percebendo nos relatos que havia um forte sentimento de fracasso, de que estavam a falhar. Juntava-se a isso o facto de se sentirem à margem, de não conseguirem interagir com os/as portugueses/as, o que criava ainda mais distanciamento entre as cabo-verdianas e os autóctones.

Ao relatarem mais detalhes sobre a relação com os nativos, deixavam escapar, em seus discursos, as discriminações que sofriam na Terra do Outro. Para a entrevistada Esmeralda (18 anos) a imagem estereotipada do migrante cabo-verdiano, ou nas suas palavras o “que vem de fora”, gerava discriminação:

Eles não vejam nós que vem de fora como, como um aluno assim que pode subir, mas viemos através de favor, ou seja, estamos aqui de favor, é isso que eu penso porque eu tento aproximar, estão sempre a afastar (...)

Em alguns discursos estavam também os argumentos que utilizavam para caracterizar a África de onde vinham, uma África de contrastes, na qual havia regiões mais pobres e outras mais desenvolvidas, “como em qualquer outro lugar do mundo” (Rosy, 23 anos). Os argumentos sobre a “mãe África” eram acionados quando elas se confrontavam com o questionamento: de onde eram? Disse-nos uma das entrevistadas: “aqui em Portugal que costumam perguntar em Cabo Verde como é que vocês moram? Moram nas árvores, tem lugar para dormir?” (Rosy, 23 anos).

Ao serem requisitadas a falar do lugar de origem, tinham que mostrar que Cabo Verde não correspondia à essa África selvagem, pobre e cheia de conflitos internos que o europeu costuma caracterizar. A defesa da terra de origem era uma defesa delas próprias. Era, portanto, a defesa de uma localização social menos depreciativa, a qual pudesse posicioná-las em um patamar mais credível aos olhos do outro, afinal “Cabo Verde já tá um pouco em vias de desenvolvimento” (Rosy, 23 anos).

Apesar de o racismo não ter sido relatado pela maioria das entrevistadas como algo que experimentavam em seu quotidiano em Portugal e que as colocavam “à margem”, o elemento distintivo “ser africana” estava presente, implicitamente, em suas falas, tal como vemos no excerto a seguir:

É, hoje em dia eles tentam disfarçar, mas ainda existe preconceito, racismo existe, ainda é, as pessoas tentam disfarçar, mas ainda existe. A mim, por exemplo, várias vezes já me perguntaram por que é que eu não aliso o meu cabelo. Ahnn, em relação *a cor* já tentaram me comparar com outras pessoas, já tentaram falar mal de pessoas mais *de cor*, mas por ver um tom de pele mais escuro, já tentaram falar negras comigo, mas ?? o que que eu lhe disse foi eu também sou negra, eu também sou... mas noto assim no dia a dia que ainda existe preconceito, ainda existe, mesmo nas pessoas da minha geração, da minha idade, ainda existe pessoas com preconceito (Rosy, 23 anos).

Notamos que pelo facto de algumas estudantes serem fenotipicamente de pele “mais clara” do que o legítimo “preto africano” não as impediram de serem enquadradas como negra no país de destino. Em alguns relatos, o marcador de diferença relativo ao “ser negra não-africana” era identificado quando elas eram confundidas com mulheres brasileiras.

Como deixa explícito a entrevistada Rosy, as características fenotípicas difíceis de esconder produziam reações classificadas por esta entrevistada como racistas. O facto de não querer “alisar o cabelo” era, aparentemente, um sinal de preservar a sua origem africana, uma forma de se afirmar enquanto negra. Contudo, poucas estudantes trouxeram a temática da discriminação racial em seus relatos.

Julgamos que a imagem do “negro” africano competia com a imagem de um Cabo Verde “miscigenado/mestiço”, sendo este um forte marcador presente na identidade crioula. Em algumas falas notamos como a auto-percepção de se verem “mais clarinhas” do que os/as africanos/as “mais pretos/as” as protegiam de se sentirem excluídas daquela sociedade “preconceituosa e racista”.

Como relatado no Capítulo 3 desta tese, a sociedade cabo-verdiana se utiliza da ideologia da mestiçagem bem-sucedida que se apoia no mito do luso-tropicalismo e ajuda a criar, no imaginário social dessa sociedade, maior aproximação aos portugueses-europeus, inclusive no que diz respeito ao branqueamento de suas peles e de suas mentes (Nardi Sousa, 2014).

De acordo com alguns relatos, outra situação que as colocavam “à margem” foi o não domínio da língua portuguesa. Apesar de ser a língua oficial do país de origem, o português não é falado com frequência nos espaços domésticos do país de origem, uma vez que é comum utilizarem o crioulo para se comunicarem nesses espaços, conforme relatamos no capítulo 3. A ausência da fluência da língua é um fator que dificulta a comunicação dessas estudantes no espaço académico, conforme relataram algumas estudantes:

(...) não percebia nada, também por causa do português porque em Cabo Verde nós não praticamos muito português (Esmeralda, 18 anos).

O português foi um bocado complicado no início, assim... uma pessoa vem pra cá pra Portugal e pensa que percebe português, mas chega aqui e depara-se com uma diferença na pronúncia e as pessoas perguntavam e o professor dizia alguma coisa na sala eu estava a ouvir, ouvir eu ouvia, mas perceber eu não percebia muito bem e muito no início isso foi um bocado complicado, não percebia muito do que diziam na sala (Maria, 26 anos).

A não fluência do português e a comunicação entre si através do crioulo criava um hiato entre elas e os/as estudantes portugueses/as. Era como se houvesse uma fronteira

simbólica que demarcasse distinções e acentuasse a distância entre estudantes nativos e as cabo-verdianas. Segundo a entrevistada Dani (21 anos):

Eles dizem que tem um medo em se aproximar (a entrevistadora pergunta: medo?) sim, eles dizem que veem o grupo tipo a falar e tal e depois falamos crioulo, eles não percebem e depois falamos um bocado alto e tal, tamos sempre a gargalhar, eles dizem que não sabem aproximar (...)

Quando estão entre si, às gargalhadas, a comunicação em crioulo e o falar alto é uma forma de romper a imposição do “ficar calada” ou “não ter com quem falar” quando não estão com seus conterrâneos: “(...) como eu costumo dizer a minha amiga, quando ela tava aqui a estudar, que ela dizia “ah, eu vou e fico sozinha, eu não tenho com quem falar”, eu digo: eu, há turmas que eu vou, sinto-me assim também(...)” (Liana, 25 anos). De certa forma, o grupo parece querer se autoafirmar ao falar o crioulo, algo que as definem como “de fora” e, ao mesmo tempo, pareciam fortalecer a identidade crioula, uma identidade que lhes protegiam das várias situações que geravam a sensação de estarem à margem.

Como podemos perceber, eram muitas as situações em que as estudantes ora se sentiam dentro, ora se sentiam fora. O tema “(In)tolerância ao (Out)ro” possibilitou-nos perceber como as cabo-verdianas se movimentavam na Terra do Outro e acionavam estratégias para se defender das dificuldades que enfrentavam nesse lugar que, em algumas situações, não se sentiam pertencidas.

Imersas em uma lógica pós-colonial, as estudantes cabo-verdianas desenvolviam as suas sociabilidades de acordo com as suas localizações sociais e os recursos que tinham para se proteger. Recursos ligados à identidade crioula que, como dissemos, lhes protegiam do inevitável sofrimento experienciado durante uma mobilidade que parecia não ser mais provisória. Vejamos agora como a provisoriedade dessa experiência podia se transformar em circularidades permanentes, cujo projeto de retorno a Cabo Verde parecia ser algo que se tornava cada vez mais adiado.

7.5 O (Não) Retorno como Projeto.

Este tema passa pela compreensão do que significa a mobilidade estudantil internacional para uma população que, como já falamos, possui fluxos migratórios intensos.

Significa perceber de que maneira o projeto temporário da mobilidade estudantil pode dar lugar ao projeto de não retorno ao país de origem.

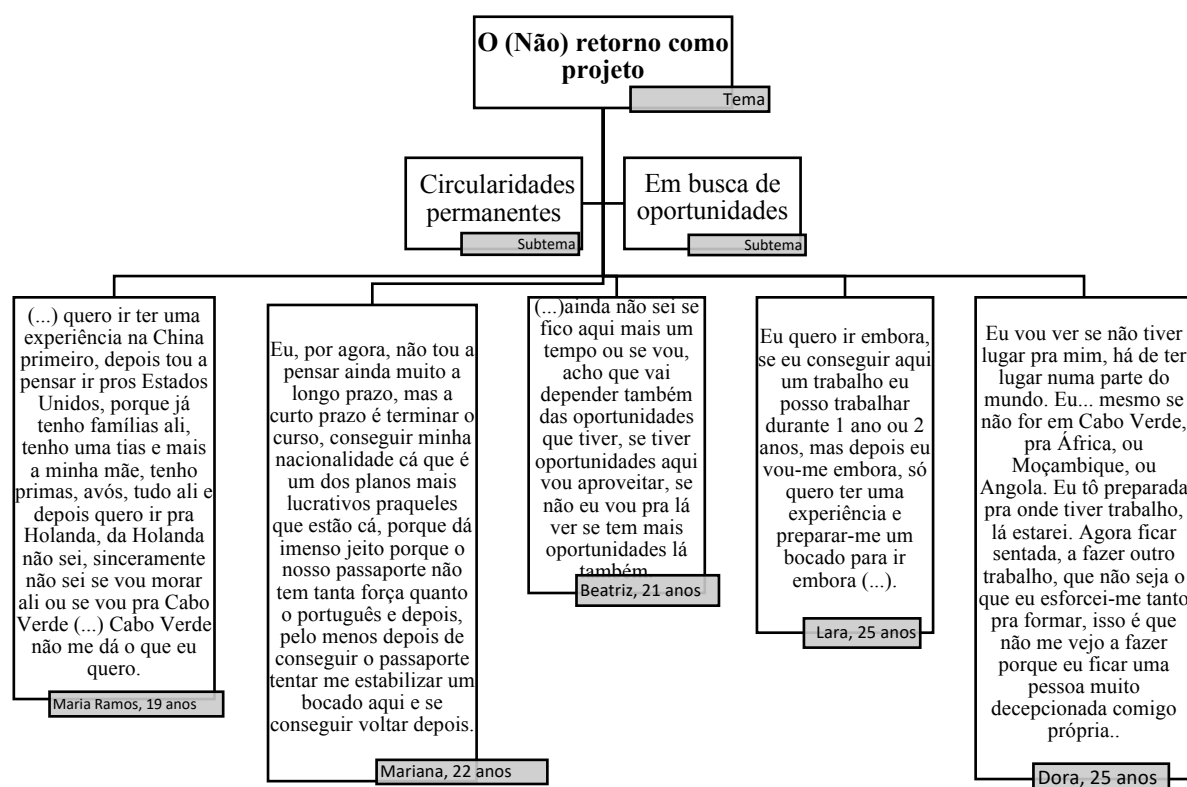
Ao longo da análise, fomos nos deparando com enunciados que apontavam quais eram os seus projetos de vida individuais. Estes envolviam:

- o não retorno de imediato, para adquirir, entre outras coisas, mais experiência em Portugal;
- novas circularidades em outros países da Europa e nos Estados Unidos;
- e, por último, o retorno como um compromisso moral com o país, mas que poderia ser adiado.

A presença reiterada desses enunciados no *corpus* analítico levou-nos a identificar o tema “O (não) Retorno como Projeto” e dois subtemas: “Circularidades permanentes” e “Em busca de oportunidades”. Iremos detalhar melhor estes padrões de significado nas linhas que se seguem.

Para ilustrar melhor o tema e o subtema, selecionamos alguns excertos que vão subsidiar a discussão a ser apresentada, alguns estão na figura abaixo, outros serão acrescentados no corpo do texto.

Figura 15- Quadro ilustrativo com unidades de registos referentes ao tema “O (Não) Retorno como Projeto” e seus subtemas.



Uma das questões que esteve presente em nosso guião de entrevistas foi “quais são os seus projetos futuros?”. Conforme já falamos, tivemos a intenção de perceber quais eram os planos pessoais e profissionais das estudantes cabo-verdianas. Esta pergunta mobilizou um conjunto de enunciados que remetiam para o desejo de obter sucesso profissional. Isto poderia ser lido como uma reação óbvia presente em qualquer grupo de académicas, sejam estrangeiras ou não. Desta forma, era expectável que jovens que adquirissem diplomação superior ambicionassem empregos nas suas áreas de formação e reconhecimento profissional. Contudo, estávamos diante de um grupo de estudantes internacionais que ambicionavam não apenas a diplomação superior, desejavam, entre outras coisas: a nacionalidade portuguesa; desejavam estar junto de seus parentes emigrados; ambicionavam seguir para um outro país onde tivessem melhores oportunidades de crescimento profissional e, assim, ter a tão sonhada “boa vida” para um dia, quem sabe, retornar ao país de origem.

Estava evidente, em seus enunciados, o facto de muitas reconhecerem que “Cabo Verde não podia dar o que queriam”, seja por ser um país pequeno, pobre, estéril, seja por ter poucas ofertas de emprego, sobretudo para pessoas altamente qualificadas.

À medida que falavam sobre os seus projetos futuros, deixavam escapar o quão ambíguo e contraditório eram para elas “o retorno”. Carling e Akesson (2009) nos ajudam a perceber melhor isto. Segundo estes investigadores, em Cabo Verde o retorno é concebido como o fim dado do projeto migratório. A noção de retorno é tão forte que é possível falar de um “*ethos* do regresso a casa”. A força desse *ethos* parece ser construída sobre, pelo menos, três elementos diferentes.

Em primeiro lugar, o retorno é enfatizado pelos/as imigrantes porque é um reconhecimento de lealdade e pertencimento à pátria. Em segundo lugar, a ideia de que aqueles/as que migram e, eventualmente, retornam, pode funcionar como uma estratégia de enfrentamento em uma sociedade em que, quase todos, passam por dolorosas separações. Tanto para os/as que emigram quanto para os/as que permanecem, a ideia de uma separação interminável pode ser insuportável, enquanto que as idealizações de um futuro retorno e, conseqüentemente, estar de volta ao lar, são consoladores. Em terceiro lugar, a ideia da “boa vida” após o retorno se baseia em conceções de sacrifício e recompensa associadas a movimentos no espaço e no tempo.

Conforme já referenciamos, a migração é um sacrifício necessário para quem quer ter um futuro tranquilo. Segundo Carling e Akesson (2009), alguns sofrimentos são frequentemente mencionados, além dos sentimentos de *sodad* (saudades), os/as migrantes

têm que trabalhar duro no exterior, são explorados/as e discriminados/as, e têm que suportar o frio e a chuva, condições climáticas que não tinham no seu país de origem. Nesta lógica, a vida após o retorno é uma recompensa por todos esses sofrimentos, e significa um ponto de viragem, em que deixam de ser sujeitos móveis e passam a ser pessoas que estão no controlo de suas vidas. Os/as retornados/as com sucesso desempenham um papel importante na sinalização do potencial da emigração como um projeto para a vida (Carling e Akesson, 2009).

A noção de que o ciclo de migração começa e termina em Cabo Verde é fundamental para percebermos a forma como os/as cabo-verdianos/as veem a mobilidade. Segundo Carling e Akesson (2009), migrar é ser trabalhador/a e forte o suficiente para abrir mão da vida familiar em casa, em troca de desafios e dificuldades em terras estrangeiras. Os/as que “abandonam” são vistos/as como previdentes quando sacrificam a paz e a sociabilidade prazerosa do lar, pois geralmente acredita-se que eles/as retornarão um dia com o controlo total de tudo o que é necessário para uma boa vida. As pessoas que conseguem transformar sonhos de migração em realidade são respeitadas. Migrar é também abdicar da vida calma e “morabeza” de Cabo Verde. Nestas condições, é compreensível a manifestação do não retorno como uma alternativa possível nos relatos das cabo-verdianas.

Por outro lado, muitas insistiam na retórica de que tinham que “buscar melhores oportunidades”, mesmo reconhecendo que Cabo Verde já tivesse algumas melhorias nos últimos anos, nomeadamente aumento da oferta educativa no ensino superior e investimentos no setor do turismo que proporcionava a abertura de alguns postos de trabalho.

Assim, era evidente que a ideologia migratória se manifestava em seus projetos futuros, pelo que facilitavam as suas circularidades em novas rotas migratórias, tais como ir para China por exemplo.

Percebemos que elas tinham muita facilidade em enquadrar seus projetos futuros naquilo que classificamos como “circularidades permanentes”, pelo que se apoiavam na estrutura diaspórica para dar vazão aos seus sonhos de ir em busca das oportunidades que existiam fora de Cabo Verde.

Um outro aspeto que nos chamou atenção, em seus relatos, foi a forma como se auto classificavam. Algumas falavam que eram estrangeiras e não imigrantes. De facto, como já falamos, a mobilidade estudantil não se configura como imigração, uma vez que, para o povo cabo-verdiano, o ser imigrante remete à pessoa que trabalha no exterior e não ao tempo que permanece no estrangeiro.

Todavia, a dificuldade em continuar como estudante que recebia as remessas de forma invertida (de Cabo Verde para Portugal) colocavam-nas na dinâmica migratória típica desse povo, pelo que deixavam de ser estrangeiras e passavam a ser imigrantes. Disse-nos uma das estudantes que estava a 10 anos em Portugal a tentar terminar o mestrado integrado em engenharia biológica:

Eu, por acaso, me ver como imigrante... e nunca tinha pensado viver como imigrante eu só vim cá com a ideia “eu vou fazer meu curso e depois vou voltar pra Cabo Verde, vou pra minha terra” eee... e eu por acaso nunca tinha pensado em viver cá tantos anos, mas acabou por acontecer (Ana Maria, 28 anos).

Neste relato fica evidente como a longa permanência em Portugal, ocasionada pela dificuldade em finalizar a formação superior e a necessidade em conseguir um trabalho reverteu a categorização inicial.

Por sua vez, o relato também sugere que a saída de Cabo Verde para fins educacionais é planeada obedecendo uma temporalidade previamente definida, tal como abordamos na discussão do tema “Mobilidade Estudantil Imaginada”.

Observamos que quando esse tempo era demasiado ampliado, sobretudo por causa da dificuldade em concluir o curso, as estudantes reviam seus projetos de vida, pelo que facilmente incluíam o não retorno como uma opção. Logo, algumas aproveitavam para adquirir a nacionalidade portuguesa, outras se inscreviam no instituto de emprego e havia aquelas que faziam formações financiadas de curta duração. Como relatou Ana Maria (28 anos):

Ahn... então, as maiores dificuldades? É o fato de eu ter de trabalhar e... e como, eu agora sou portuguesa de nacionalidade, mas antes não era, e pra trabalhar como estudante não podias trabalhar porque primeiro... porque o SEF não te dá autorização pra trabalho se não tens uma, uma autorização, um contrato de trabalho, mas esse contrato de trabalho só é possível as empresas te darem se tiveres uma autorização do SEF, então é muito complicado arranjar um trabalho cá, na altura foi, era vais trabalhar e tens um contrato mesmo muito mau.

O ter que trabalhar também representava que a família não tinha mais condições de arcar com as despesas da filha no exterior. Se elas quisessem prosseguir com o projeto educacional tinham que ser responsáveis pela sua subsistência no país de destino.

Paradoxalmente, o estudar no estrangeiro, visto como “um meio de escapar à necessidade de emigração para o trabalho” (Carling e Akesson, 2009), passou a ser, para algumas entrevistadas, a pré-emigração. Nestas condições, o não retorno também era sinónimo de insistir na busca por melhores oportunidades. Enquanto não obtivessem algum retorno positivo nessa mobilidade (obter a diplomação, uma experiência de estágio ou um emprego), a volta era adiada, uma vez que voltar sem sinais de ter ganho uma experiência formativa melhor significa ter fracassado.

Como uma espiral, as dificuldades geravam outras dificuldades que poderiam interromper o projeto de mobilidade estudantil e, consequentemente, a permanência no país que residiam. Todavia, não era só a permanência no país que estava em jogo, mas também o compromisso que assumiram com seus familiares (ou suas mães), visto que prometeram concluir com êxito essa etapa e reverter todo o investimento financeiro feito nelas em ganhos materiais e sociais.

Em linhas gerais, o tema “O (Não) Retorno como Projeto” possibilitou-nos perceber que a mobilidade académica que inicialmente está associada a um tempo programado, com uma duração previamente estipulada e, portanto, temporária, dá lugar a permanência no estrangeiro. Por um lado, o carácter temporário dá lugar a permanência quando as estudantes encontram dificuldades no projeto da mobilidade estudantil, tais como reprovações, dificuldades financeiras, mais tempo para concluir o curso e baixa expectativa de encontrar emprego no país de origem. Por outro lado, demonstra que havia uma intenção inicial de utilizar a mobilidade estudantil como uma espécie de fase pré-imigratória, em que serviria como uma experiência fundamental para darem continuidade aos fluxos migratórios.

CONCLUSÃO

Ao longo de quatro anos estivemos focadas nos repertórios interpretativos enunciados por pessoas oriundas do Sul global que se deslocaram com o propósito de estudar na Europa. Escolhemos olhar para esse fenómeno a partir de um contexto muito específico no qual a língua portuguesa foi o dispositivo que provocou, inicialmente, o nosso encontro com aquelas que seriam as protagonistas do nosso estudo: as cabo-verdianas.

Ao focarmos nestas mulheres, trouxemos para a arena analítica as questões de género, a raça/etnia, a lusofonia, a internacionalização/globalização da educação e os fluxos migratórios contemporâneos. Campos complexos de estudo que merecem ser mais investigados pelas Ciências Sociais.

Nesta seção conclusiva apresentamos a síntese dos principais resultados da investigação realizada com cabo-verdianas que estavam a realizar formação superior na área de Engenharia em Portugal. Um grupo que nos autorizou a problematizar a mobilidade internacional estudantil a partir das suas experiências de deslocamentos. Apresentamos aqui uma leitura integradora, em registo teórico, dos principais contributos do estudo, em especial, no sentido de refletir sobre os novos arranjos migratórios e as novas circularidades internacionais que envolvem propósitos educacionais protagonizados por estudantes africanos/as.

Este estudo, inserido numa perspetiva do construcionismo social e nos pressupostos dos estudos pós-coloniais, serviu também para problematizar a mobilidade de nacionais oriundos de uma África dita lusófona e, ao mesmo tempo, contextualizar o significado do/a estudante internacional “legítimo/a” em um contexto paradoxal em que se exalta a “hipermobilidade” e o controlo das fronteiras físicas.

Com o intuito de buscar esclarecer melhor as contribuições do estudo, dividimos esta parte final da tese em três seções.

Na primeira seção intitulada “Fronteiras e fluxos internacionais estudantis: alguns contributos” apresentamos as implicações desta pesquisa para o campo dos estudos da migração/mobilidade internacional estudantil, recuperando a discussão feita nos capítulos teóricos e empíricos desta tese, nomeadamente os novos arranjos migratórios e a exaltação do/a estudante internacionalmente móvel. Faremos um paralelo com a metáfora “fronteiras (in)transponíveis” que foi utilizada como organizador central dos temas identificados em nossa análise temática.

Na segunda seção intitulada “Marcadores de diferença: a que será que se destina?” retomamos as discussões feitas em alguns capítulos desta tese para enfatizar os contributos da pesquisa no que diz respeito à importância de situar as localizações sociais dos sujeitos

que protagonizam os fluxos internacionais estudantis e refletir de que forma o gênero, a raça/etnia, a origem nacional e a classe social podem funcionar como “marcadores de diferença” que ajudam a promover ou restringir mobilidades de pessoas entre países.

Na terceira e última seção intitulada “Estudar e circular entre fronteiras (in)transponíveis” retomamos a reflexão acerca dos principais resultados apurados na investigação desenvolvida e indicamos algumas pistas de pesquisa a desenvolver e a aprofundar no futuro, bem como as limitações do estudo.

1. Fronteiras e Fluxos Internacionais Estudantis: alguns Contributos.

Ao longo desta tese trouxemos, de forma intencional, a fronteira como um elemento onnipresente em toda a nossa análise. O significado da fronteira aqui utilizado não se esgota na ideia de espaços limítrofes que são demarcados por arranjos naturais, mas estende-se aos seus múltiplos significados que vão desde o seu caráter de fixidez (limites imutáveis) até o seu caráter móvel, no qual os limites, territoriais ou não, são criados e recriados através de tensões políticas, económicas, étnicas e/ou religiosas.

Seguimos a orientação do sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2018) que diz que entender como a(s) fronteira(s) é(são) criada(s) ou eliminada(s) poderá nos indicar como funcionam os sistemas de dominação e de exclusão que dão origem à(s) zona(s) fronteira(s). Zonas físicas e não físicas que nem sempre são transponíveis.

Em nosso esquema analítico seguimos ainda a orientação de Stephen Castles (2010) que sugere uma abordagem alternativa na investigação sobre os fluxos migratórios contemporâneos que contempla os processos de transformação social como ponto de partida para entender as mudanças dos padrões de mobilidade humana.

Partilhamos também a análise de Diminescu (2008) que nos orienta sobre as tendências atuais da migração, em particular as teorias sobre as redes transnacionais. A autora considera que os/as migrantes de hoje são os atores de uma cultura de vínculos. Estes/as caracterizam-se pela multipertença a territórios, à instituições e redes transnacionais, pela flexibilidade no mercado de trabalho, maior conectividade com outras pessoas (migrantes e não-migrantes) e também maior vulnerabilidade advinda de um contexto com amplas desigualdades e controlo de fronteiras. Além disso, a proliferação de deslocamentos temporários e o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação redimensionaram as relações no interior dos deslocamentos, tornando ainda mais complexas essas relações.

As transformações sociais globais que se sucederam antes e durante os quatro anos de realização do doutoramento, nomeadamente a “crise” dos refugiados, os atentados terroristas na Europa e a retórica da segurança nacional, a qual serviu como pretexto para o maior controlo das fronteiras físicas, foram aspetos que não negligenciamos.

Outro aspeto referente às transformações globais diz respeito ao amplo crescimento no número de estudantes internacionais, considerado por alguns teóricos como uma “transnacionalização da educação” mais ampla (Madge et al, 2015), alcançada através de uma série de mudanças na política educacional global: o estabelecimento de “parcerias” entre instituições de ensino superior em diferentes partes do mundo; a proliferação de redes educacionais que tentam “globalizar” o ensino superior; a priorização da “internacionalização” nos planos estratégicos das instituições terciárias; a educação digital; a abertura de cursos on-line e universidades on-line gratuitas que ajudaram a incorporar essas políticas de transnacionalização da educação, mudando as práticas pedagógicas e as políticas de atração de estudantes estrangeiros em algumas instituições de ensino superior.

Estes cenários foram o nosso ponto de partida. Não podíamos falar em fluxos internacionais para fins educacionais sem considerar tais transformações globais. Nestas condições, os múltiplos significados da fronteira serviram como o fio condutor que nos permitiram organizar a discussão sobre os deslocamentos internacionais com propósito educacional de pessoas oriundas do Sul global.

Nesta tese, a metáfora da fronteira (in)transponível conjugou-se, entre outras coisas, como o reflexo da geografia desigual do acesso e da permanência ao “outro lado” da zona fronteiriça. Uma zona instável marcada pelo paradoxo que nomeamos como “hipermobilidade sob controlo”. Enfatizamos a importância de ser considerado tal paradoxo nas pesquisas sobre fluxos internacionais de pessoas para fins educacionais.

Ao seguirmos as orientações supracitadas, tivemos também o cuidado de cruzarmos o contexto macrossocial, as redes que ajudam a promover ou restringir as circularidades de pessoas e as características inerentes aos padrões de deslocamentos do grupo que participou do estudo desenvolvido, neste caso, as cabo-verdianas. Este exercício foi fundamental para não “reduzirmos” as participantes deste estudo à categoria de “estudante internacional” que segue uma tendência global. Rejeitamos, portanto, olhar para a mobilidade internacional de estudantes cabo-verdianas como um processo linear que se esgota numa escolha consciente e que obedece a lógica do investimento educacional.

Este estudo também aponta para a reflexão de um novo modelo de redes de recrutamento de “potenciais imigrantes” do Sul global, mais especificamente nacionais de

ex-colônias que foram beneficiados com as melhorias das condições de vida em seus países de origem. Ou seja, uma classe média em ascensão, economicamente capaz de financiar uma formação superior no exterior, pelo que são usadas as vantagens da diplomação internacional, em um cenário altamente competitivo e que exalta a figura do sujeito internacionalmente móvel para captar consumidores/estudantes e, assim, promover a exploração de novos mercados rentáveis provenientes das ex-colônias que tenham algum tipo de convênio educacional com seus antigos centros imperiais.

Tais redes de recrutamento podem ser facilmente acionadas quando as restrições de entrada e permanência nos países do Norte global obrigam a mudanças nas estratégias de deslocamento por parte daqueles/as que são impedidos/as de utilizar as vias tradicionais migratórias. Estas redes também podem contribuir para alimentar o desejo da “migração/mobilidade” internacional estudantil até para aqueles/as que nunca vislumbraram estudar no exterior.

Nesta tese, utilizamos com mais frequência o termo mobilidade internacional estudantil de cabo-verdianas para fazer uma distinção da migração estudantil, uma vez que o termo “migração” para esta sociedade refere-se ao movimento em busca de trabalho. Tal distinção também pode ser traduzida pela metáfora da “fronteira (in)transponível”, uma vez que identificamos, em nossa pesquisa empírica, que há uma linha tênue entre mobilidade (caráter temporário e desvinculado do propósito laboral) e migração (caráter permanente e ligado ao vínculo laboral no país de destino).

Destacamos também como a diversidade de experiências reunidas no termo “estudantes internacionais” sugere o contínuo questionamento sobre a sua utilização e interpretação. Para além da diversidade dos/as protagonistas/as que se enquadram nessa classificação, precisamos estar atentos/as aos significados latentes dos termos “estudante” e “internacional”. Estes podem ocultar opressões, tensões e privilégios inerentes a um panorama social e político contraditório que impõe regras e leis, as quais são regularmente revisadas tendo em vista o processo de seleção do/a imigrante que está apto/a (ou autorizado/a) a cruzar fronteiras.

Em nosso estudo tivemos o cuidado de esclarecermos os significados dos termos “estudante internacional” e “estudante estrangeiro”. Apesar de algumas organizações internacionais (UNESCO, 2009; OECD, 2013) sugerir que os estudantes que migram com o objetivo específico de buscar um diploma de ensino superior em um país estrangeiro devem ser chamados de estudantes internacionais, enfatizamos a importância de fazer essa distinção de acordo com a legislação do país de destino. Portugal, por exemplo, estabeleceu

o Estatuto do Estudante Internacional (Decreto nº 36/2014) cuja distinção entre estudantes internacional e estrangeiro está relacionada ao tempo de permanência no país e a origem nacional.

Além disso, tal distinção é fundamental para entendermos a maneira pela qual as diversas lógicas de migração dos/as académicos/as influenciam suas experiências no país de destino. Um/a estudante estrangeiro/a pode ser um migrante laboral que faz uma formação superior para ter mais chances de renovar o visto de residente temporário, por exemplo. Ou um estudante europeu em mobilidade pode ter maiores facilidades de socialização académica do que um estudante oriundo de países terceiros. Acreditamos que essa distinção é crucial para a realização de pesquisas no campo da migração/mobilidade estudantil, uma vez que as maneiras pelas quais os/as estudantes não nacionais são conceituados, inevitavelmente, terão um impacto nos resultados da pesquisa (Nada, 2017).

Apesar de a literatura académica sobre mobilidade/migração internacional estudantil ter nos permitido avançar teoricamente acerca do amplo debate sobre a mobilidade internacional, identificamos uma escassa literatura académica sobre os fluxos internacionais de estudantes africanos/as. Com este estudo, temos a intenção de contribuir para dar maior visibilidade teórica e empírica aos deslocamentos de pessoas oriundas da África que buscam formação superior no Norte global.

2. Marcadores de diferença: a que será que se destina?

Nesta tese, recusamos falar de Cabo Verde e dos/as cabo-verdianos/as apenas pelo olhar da lusofonia. Reconhecemos que pensar/olhar/falar sobre Cabo Verde somente na perspetiva lusófona e a partir dos PALOP é reduzi-lo a uma narrativa que fixa num mesmo bloco países em que se falam línguas diferentes da oficial e entre si. Países cujos percursos históricos não se esgotam nas relações estabelecidas durante a colonização portuguesa, pelo que a recusa à naturalização dos PALOP como um grupo internamente homogéneo, parece particularmente importante e fundamental para entendermos a maneira como os sujeitos que integram esse grupo são localizados socialmente na sociedade portuguesa.

Além do mais, não podemos desconsiderar a identidade crioula e a ideologia migratória tão marcante na sociedade cabo-verdiana e, por serem marcantes, atravessam os modos de sociabilidades e as formas de subjetivação do/a estudante cabo-verdiano/a em mobilidade.

Em nossa investigação, olhamos para o grupo pesquisado como o reflexo de múltiplos lugares de poder que lhes deram condições de realizar um curso superior em engenharia, uma vez que são estudantes internacionais, capazes de financiar os seus estudos, a maioria sem filhos e solteiras, e com histórico de migração familiar para a Europa.

Ao realizarmos uma pesquisa com mulheres africanas, tivemos condições de adentrar em um universo discursivo que nos mostrou os “marcadores de diferença” que interferiam nos seus modos de sociabilidades na Terra do Outro. Estes “marcadores” remetiam ao ser africana, falante do crioulo, mestiça e mulher a estudar engenharia.

Apresentamos, por exemplo, que ao serem requisitadas a falar do lugar de origem, tinham que mostrar que Cabo Verde não correspondia à uma África selvagem, pobre e cheia de conflitos internos que o europeu costuma caracterizar. A defesa da terra de origem era uma defesa delas próprias. Era, portanto, a defesa de uma localização social menos depreciativa, a qual pudesse posicioná-las em um patamar mais credível aos olhos do outro.

Imersas em uma lógica pós-colonial, as estudantes cabo-verdianas entrevistadas desenvolveram as suas sociabilidades de acordo com as suas localizações sociais e os recursos ligados à identidade crioula que lhes protegiam das dificuldades experienciadas durante uma mobilidade que se constitui, para muitas estudantes, uma fase pré-imigratória, uma vez que muitas relataram o desejo de não retornar a Cabo Verde após o término da formação superior e outras assumiram postos de trabalho que são comuns a essa comunidade imigrante em Portugal. Ou seja, a condição de estudante parecia funcionar como uma fase prévia do ciclo migratório típico do/a cabo-verdiano/a, a qual englobava a entrada no mercado de trabalho no país de destino.

Nesta tese, destacamos ainda como as estudantes cabo-verdianas entrevistadas se diferenciavam das outras gerações de mulheres de suas famílias, visto que elas deram continuidade aos estudos e estão a seguir para áreas de formação profissional completamente diferente da profissão/ocupação de suas mães. Também constatamos que, no referido grupo, houve o rompimento de uma matriz de opressão, sobretudo porque o deslocamento para fins de estudo representou, de maneira implícita, uma rutura ao papel destinada às mulheres das gerações anteriores, nomeadamente a baixa escolaridade, o sustento da família através da migração laboral e o cuidado da casa e dos filhos.

3. Estudar e circular entre fronteiras (in)transponíveis.

As trinta e quatro entrevistas cedidas e interpretadas através do esquema temático apresentado no último capítulo desta tese retratam uma rede complexa de experiências

migratórias de estudantes internacionais em Portugal oriundas de Cabo Verde. Identificamos uma dinâmica orquestrada por formas de fluxos cabo-verdianos que é mantido por um conjunto de atores sociais e instituições que produzem um contexto facilitador e impulsionador dessas novas formas de deslocamentos, nomeadamente:

- a estudante cabo-verdiana que possui diferentes tipos e um certo *quantum* de capitais: económico, escolar, cultural e linguístico. Mulheres dispostas a “seguir a corrente”, dando, assim, continuidade aos fluxos de saída para o estrangeiro, cada qual com seus projetos individuais, educacionais e profissionais;

- os familiares emigrados que servem de bússola para “seguir a corrente” e dão o apoio necessário na terra estrangeira, facilitando, assim, a continuidade dos fluxos migratórios. Em muitos casos, era a maneira mais rápida e eficaz de aproximar a família e, ao mesmo tempo, utilizar a via mais fácil de acesso ao ensino superior português;

- os/as amigos/as, primos/as e vizinhos/as que estudavam no exterior. Estes/as simbolizavam a continuidade dos estudos em um país que oferece melhor educação terciária, representa o ir atrás das oportunidades inexistentes em Cabo Verde e o ganho de autonomia e de capital cultural e linguístico. Eram também as redes de contactos fundamentais no país que almejavam estudar;

- as instituições governamentais que patrocinavam e/ou alimentavam o desejo de saída, mais especificamente a Direção Geral de Ensino Superior e Ciência (DGESC/CV) que distribuíam as vagas, as bolsas de estudos e elaboravam os critérios de seleção de candidatos/as ao ensino superior no estrangeiro, autorizando a saída do/a nacional, algo necessário para a emissão do visto de estudante pela Embaixada de Portugal em Cabo Verde. Havia também as câmaras municipais que firmavam convénios com instituições de ensino superior em Portugal;

- as instituições no país de destino que elaboravam as políticas migratórias (controlo de suas fronteiras, elaboração de leis que autorizavam a permanência do/a estrangeiro/a, etc.), firmavam acordos bilaterais, oferecendo, entre outras coisas, vagas para o ensino superior;

- e, finalmente, as instituições de ensino superior em Portugal que criavam suas políticas de atração de estudantes PALOP.

Um dos grandes contributos deste estudo foi identificar que a presença de cabo-verdianas em Portugal para fins de estudo não pode se desvincular da supracitada rede.

Como mostrado no mapa temático e suas interpretações, os fluxos internacionais de estudantes cabo-verdianas é um fenómeno complexo. Ao analisar o entrelaçamento de

diferentes fatores, ao invés de focar em eventos isolados, pudemos compreender muitas nuances na mobilidade estudantil de mulheres cabo-verdianas que cursam engenharias em Portugal. De entre os principais achados da análise temática destacamos:

- Ao falarem sobre os motivos da saída do país para estudar, era frequente recorrerem a uma mobilidade estudantil imaginada. Esta refere-se a um conjunto de expectativas lançadas no projeto de residir e estudar em terras estrangeiras. Neste processo, havia expectativas e idealizações feitas em torno de uma educação de maior qualidade em um lugar imaginado. Um lugar que era frequentemente referenciado pela população emigrada como sendo “um paraíso”, em que tinha melhores escolas, melhor ensino e maiores oportunidades. Algo que não tinham no país de origem.

- A Engenharia era, para algumas entrevistadas, uma não escolha. Por um lado, esta constatação sugere que o desejo de “seguir a corrente” dos fluxos migratórios era maior do que a realização de um curso que realmente gostariam de fazer. A Engenharia foi, para muitas, a opção que “calhou”. Por outro lado, sugere que queriam aproveitar a oportunidade de fazer a formação superior no estrangeiro em uma área que era considerada promissora em termos de empregabilidade e estatuto social. Seguir para as engenharias era também dar continuidade ao projeto escolar de sucesso, algo que parecia funcionar como uma via “natural” e uma “recompensa” para aquelas que sempre foram dedicadas aos estudos ou que eram suficientemente inteligentes para cursar engenharias.

- A ambiguidade em suas falas revelou o quão complexa eram os modos de sociabilidades em um contexto em que: elas não eram imigrantes legítimas, tinham dificuldades com a língua portuguesa, estavam a estudar em escolas de engenharia em que era comum a competitividade e a exigência e não tinham o bom rendimento escolar que estavam acostumadas a ter no país de origem. Além disso, vinham de um país “estéril”, em que a pobreza atribuída à pátria também marca a imagem que os/as cabo-verdianos/as tem de si como indivíduos, especialmente em relação às pessoas do mundo exterior.

- Por estarem em um espaço em que se valoriza o/a estudante que tem um alto capital escolar, ou seja, aquele/a que demonstra domínio de conteúdos essenciais para a formação na área da engenharia, as estudantes cabo-verdianas desencadeavam um conjunto de estratégias para superar os seus desfasamentos, de entre as quais estavam: esforço individual, mudança de estratégias de aprendizagem, mudança na comunicação com os pares, comparações com os nativos que também tinham dificuldade, etc. Estas estratégias eram desencadeadas principalmente no momento em que essas estudantes percebiam que

estavam a falhar com o objetivo que as levaram ao país de destino, ou seja, obter a diplomação que poderia abrir as portas para outras oportunidades no estrangeiro.

- Diante das dificuldades financeiras, escolares ou de interação com os nativos, era comum recorrerem aos seus conterrâneos para buscar conforto e relembrar, através da fala dos seus semelhantes, que a saída do país é sinónimo de sacrifício, haja vista que o/a cabo-verdiano/a não vive a emigração sem associá-la à dor e ao sofrimento (Lobo, 2017).

- Tópicos relacionados às possíveis discriminações de género ou de raça/etnia enfrentadas no país de destino não foram evidenciados com frequência em seus relatos. De certa forma, a imagem do/a cabo-verdiano/a “miscigenado/mestiço” pode impedir a percepção de possíveis discriminações em Portugal. Consideramos também que a norma anti-racista na sociedade de destino ajuda a camuflar a percepção dos comportamentos discriminatórios. Nesta lógica, ao ser incorporada a norma anti-racista, evita-se exprimir publicamente formas de discriminação flagrantes, que contrariem claramente essa norma, impedindo que comportamentos discriminatórios sejam visivelmente identificados. Na impossibilidade de manifestá-los, a discriminação acontece de forma subtil, camuflada, o que faz com que seja mais difícil identificar a atitude discriminatória. Este é um dos tópicos que pretendemos desenvolver mais em pesquisas futuras.

De forma global, este estudo é um contributo para quem pesquisa os novos arranjos migratórios da sociedade cabo-verdiana. Se considerarmos que o principal desafio para a ideologia migratória cabo-verdiana é o aumento das barreiras à imigração nos países de destino europeus e americano, podemos estar diante de uma nova forma de como as famílias conseguem contornar as restrições impostas pelas políticas migratórias. A entrada e permanência nesses países através do visto de estudante pode se configurar, para algumas famílias, a via mais eficaz e rápida de continuidade dos fluxos migratórios.

O que parece claro é que os deslocamentos cabo-verdianos cresceram em complexidade. Os fluxos de saída que dominaram Cabo Verde, desde a sua independência, estão sendo complementados por novos fluxos de imigrantes e não-migrantes em trânsito (Évora, 2016). Resta saber como a identidade nacional cabo-verdiana evoluirá com a complexidade da paisagem migratória atual.

Concluimos que a mobilidade estudantil passa a ser objeto de análise fundamental para a compreensão mais ampla das narrativas centrais que dão consistência e coerência à dimensão circulatória dos fenómenos migratórios contemporâneos (Diminescu, 2008) e à ênfase emergente em culturas de mobilidades diferenciadas (Findlay et al, 2012; Findlay, 2010; King e Raghuram, 2013, Raghuram, 2013). Todavia, é preciso ter cautela nas

pesquisas sobre mobilidade internacional estudantil para evitar análises que propõem falsas dicotomias como, por exemplo, pensar que a mobilidade estudantil é desconectada de outros tipos de migração ou analisada apenas pelo viés do estudante internacional típico, de livre movimento. Acreditamos que a mobilidade internacional de estudantes é em si mesma resultante de uma incorporação dos processos mais longos de conexão transnacional e que devem ser analisados tendo em conta as transformações sociais que repercutem nos novos padrões de mobilidade humana.

No que respeita às limitações deste estudo, é desde já destacado que, apesar das participantes da nossa investigação constituírem, na sua maioria, um grupo heterogéneo do ponto de vista das suas idades, ilhas de origem, condição socioeconómica, experiência migratória, cursos de engenharia que frequentavam, consideramos que podíamos ter feito um esforço maior para entrevistar estudantes residentes em outras zonas de Portugal e que estivessem com suas matrículas suspensas ou que estivessem desistido do curso, algo que poderia ter ampliado a compreensão sobre o fenómeno investigado.

Apesar de reconhecermos que as pesquisas sobre mobilidade internacional estudantil que utilizam uma lente do género interseccional devem focar na análise de como as relações de género facilitam ou restringem a imigração e a residência ou permanência no país de destino por parte de mulheres e homens, em nossa investigação não entrevistamos rapazes cabo-verdianos, estudantes de engenharia, algo que poderia favorecer uma análise comparativa e indicar como mulheres e homens cabo-verdianos experienciam a mobilidade estudantil e os enfrentamentos nos cursos de engenharia.

Também poderíamos ter acrescentado em nosso estudo a posição das instituições que recebem as estudantes cabo-verdianas e as entidades no país de origem que promovem a saída desse público. Faltou, portanto, realizar entrevistas com representantes dessas entidades.

Propomos que futuras investigações sejam realizadas no sentido de apresentar e problematizar as especificidades da mobilidade internacional estudantil no interior da Comunidade de Países de Língua Portuguesa, considerando que os nacionais que integram o grupo PALOP não podem ser tratados como um grupo homogéneo e que vivenciam da mesma forma o livre trânsito entre os países da CPLP.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, A. & Peixoto, J. (2009). Demografia, Mercado de Trabalho e Imigração de Substituição: Tendências, Políticas e Prospectiva no Caso Português. *Análise Social*, vol. XLIV (193), p. 719-746.
- Akesson, L. (2008). "They are Ungrateful!": Cape Verdean Notions of Transnational Obligations. In: Góis, P. (Org.). *Comunidade(s) Cabo- verdiana(s): As Múltiplas Faces da Imigração Cabo- Verdiana*. Comunidades, vol. 2, p. 249-264.
- Akesson, L. (2009). Remittances and Inequality in Cape Verde: The Impact of Changing Family Organization. *Global Networks*, 9 (3), p. 381-398.
- Akesson, L. (2011). Making Migrants Responsible for Development: Cape Verdean Returnees and Northern Migration Policies. *Africa Spectrum*, 41 (1), p. 61-83.
- Akesson, L. (2013). The Queue Outside the Embassy: Remittances, Inequality and Restrictive Migration Regimes. *International Migration*, 51. doi: 10.1111/imig.12045.
- Akesson, L. (2015). Multi-sited Accumulation of Capital: Cape Verdean Returnees and Small- Scale Busines. *Global Networks*, 16 (1), p. 112-129.
- Albuquerque Júnior, D. M. (2011). A Invenção do Nordeste e Outras Artes. 5ª edição. São Paulo, Cortez editora.
- Altbach, P; Reisberg, L.; Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education, Tracking an Academic Revolution*. Paris: UNESCO.
- Alves, E. P. (2012). *A Imigração de Estudantes Internacionais para a União Europeia: o Caso Português*. Portugal: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.
- Alves, E. P. (2015). *Estudantes Internacionais no Ensino Superior Português: Motivações, Expectativas, Acolhimento e Desempenho*. Edição Alto- Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.), Lisboa.
- Amâncio, L. (1994). Masculino e Feminino: A Construção Social da Diferença. Porto: Edições Afrontamento.
- Amit, V. (2010). Student Mobility and Internationalisation: Rationales, Rhetoric and 'Institutional Isomorphism'. *Anthropology in Action*, 17 (1), p.6-18. doi:10.3167/aia.2010.170102.
- Anjos, J. C. G. dos (2002). *Intelectuais, Literatura e Poder em Cabo Verde: Lutas de Definição da Identidade Nacional*. Porto Alegre (Brasil), UFRGS/IFCH, Praia (Cabo Verde), INIPC.
- Anthias, P. (2008). *Student Migration from Bangladesh to the UK*. RMMRU: Dhaka.
- Apple, M. W. (2001). *Educação e Poder*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto Editora.

- Araújo, E.; Cogo, D.; Pinto, M. (2015). Mobilidades, Media (ções) e Cultura. *Comunicação e Sociedade*, nº 28. Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho.
- Araújo, E. & Silva, S. (2014). Ecos do Tempo. A Mobilidade de Investigadores e Estudantes Brasileiros em Portugal. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 16, nº 37, p. 218-250. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-016003712>.
- Baas, M. (2006). Cash Cows. Milking Indian Students in Australia. *IIAS Newsletter* 42 (14).
- Baas, M. (2010). *Imagined Mobility: Migration and Transnationalism among Indian Students in Australia*. Anthem: Amsterdam.
- Baganha, M. I. B. (1994). As Correntes Emigratórias Portuguesas no Século XX e o seu Impacto na Economia Nacional. *Análise Social*, vol. Xxix (128), p. 959-980.
- Baganha, M. I. (2005). Política de Imigração: A Regulação dos Fluxos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 73, p: 29-44. doi:10.4000/rccs.952
- Baganha, M. I.; Marques, J. C.; Góis, P. (2004). Novas Migrações, Novos Desafios: a Imigração do Leste Europeu. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 69, p. 95-115.
- Banco Mundial (2012). Igualdade de Género e Desenvolvimento: Visão Geral. *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2012*. Washington. D.C.
- Barreno, M. I. (1985). *O Falso Neutro: Um estudo sobre a discriminação sexual no ensino*. Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Bastos, N. M. B. (Org) (2006). *Língua Portuguesa, Reflexões Lusófonas*, São Paulo: Editora PUCSP.
- Bastos Filho, F.V., Bastos, N.M.O.B. & Brito, R.H.P. (2008). Língua Portuguesa: Políticas de Língua e Olhares da Cultura. In: Bastos, Neusa Barbosa. *Língua Portuguesa: Lusofonia — Memória e Diversidade Cultural*. São Paulo: EDUC/IP-PUC/SP-FAPESP.
- Batalha, L. & Carling, J. (eds) (2008). *Transnational Archipelago: Perspectives on Cape Verdean Migration and Diaspora*. Amsterdam University Press. ISBN 9789053569948.
- Baumann, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Berry, J. W. (2001). A Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues*. Vol. 57, nº 3, p. 615-631.
- Bhabha, H. (1993). *The Location of Culture*. Routledge, London.
- Bhandari, R. (2017). A World on the Move: Trends in Global Student Mobility. *IIE Center for Academic Mobility Research and Impact*.
- Bhandari, R. & Blumenthal, P. (2009). Global Student Mobility. In: *International Institute for Education. Higher Education on the Move IIE*, New York.

- Bhandari, R. & Blumenthal, P. (2011). *International Students and Global Mobility in Higher Education: National Trends and New Directions*. New York: Palgrave Macmillan. ISBN: 9780230618787
- Blunt, A. (2007). Cultural Geographies of Migration: Mobility, Transnationality and Diaspora. *Progress in Human Geography*, 31, p. 684-694.
- Bourdieu, P. (1998). *O Poder Simbólico*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Brah, A. (2006). Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, 26, p.329-376.
- Brah, A. & Phoenix, A. (2004). Ain't I a Woman? Revisiting Intersectionality. *Journal of International Women's Studies*, 5 (3), p. 75-86.
- Brandenburg, U. & De Wit, H. (2010). The End of Internationalization. *International Higher Education*, nº62. Center for International Higher Education, Boston College.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, p. 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. Los Angeles: Sage Publications.
- Brito, R. P. & Hanna, V. L. H. (2016). Pensando o pós-colonialismo, o Hibridismo, a Lusofonia: Algumas Questões Teóricas e Práticas. In: Bastos, N. B. *Língua Portuguesa e Lusofonia: história, Cultura e Sociedade*. São Paulo: EDUC: IP- PUCSP.
- Brooks, R. & Everett, G. (2008). The Prevalence of Life Planning: evidence from UK graduates. *British Journal of Sociology Education* (29), p. 325-337.
- Brooks, R. & Waters, J. (2010). Social Networks and Educational Mobility. *Globalisation, Societies and Education* (10), p. 143-157.
- Brooks, R. & Waters, J. (2011). *Student Mobilities, Migration and Internationalization of Higher Education*. Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. New York: Routledge.
- Byram, M. & Dervin, C. (Eds) (2008). *Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education*. Cambridge Scholars Publishers, Newcastle.
- Cabecinhas, R. (2002). Racismo e Etnicidade em Portugal: uma Análise Psicossociológica da Homogeneização das Minorias. *Tese de Doutoramento em Ciências da Comunicação*. Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho.

Cabo Verde, Ministério da Educação e Desporto (2015). *Anuário da Educação 2014-2015*. Praia, Cabo Verde.

Cabo Verde, Instituto Nacional de Estatística (2016). *Anuário Estatístico de Cabo Verde 2015*. Praia, Cabo Verde.

Cabo Verde, Direção Geral de Ensino Superior e Ciência (2011). *Relatório de Atividades DGESC 2011*. Coordenador: Francisco Osvaldino Monteiro. Praia, Cabo Verde.

Cabo Verde, Instituto Nacional de Estatística (2017). *Anuário Estatístico Cabo Verde 2016*. INE/CV.

Cabral, A. M. S. (2014). A Inserção Profissional dos Diplomados do Ensino Superior: Conciliação e Conflito na Relação entre o Trabalho e Outras Esferas da Vida Social. *Tese de Doutoramento em Sociologia*. Faculdade de Ciências Sociais e Humana, Universidade Nova de Lisboa.

Cádima, Rui e Figueiredo, Alexandra (2003). *Representações (Imagens) dos Imigrantes e das Minorias Étnicas nos Media*. Lisboa, ACIME.

Carling, J. & Akesson, L. (2009). Mobility at the Heart of a Nation: Patterns and Meanings of Cape Verdean Migration. *International Migration*. Vol. 47 (3), p. 123-155. doi:10.1111/j.1468-2435.2009.00526.x

Carling, J. (2001). Aspiration and Ability in International Migration: Cape Verdean Experiences of Mobility and Immobility. *Tese de Doutoramento em Ciências Políticas*, Universidade de Oslo.

Carlson, S. (2013). Becoming a Mobile Student- a Processual Perspective on German Degree Student Mobility. *Population, Space and Place*, 19(2), p. 168-180.

Castles, S. (2010). Understanding Global Migration: A Social Transformation Perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36 (10), p. 1565-1586. doi:10.1080/1369183X.2010.489381

Castles, S. & Miller, M. J. (2009). *The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World*. 4^a ed. Palgrave Macmillan: Basingstoke.

Cech, E.; Rubineau, B.; Silbey, S.; Seron, C. (2011). Professional Role Confidence and Gendered Persistence in Engineering. *American Sociological Review*, 76(5) p, 641- 666. doi: 10.1177/0003122411420815

Cech, E. (2013). Ideological Wage Inequalities? The Technical/Social Dualism and the Gender Wage Gap in Engineering. *Social Forces*, 9 (14), p. 1147-1182. doi: 10.1093/sf/sot024

Cederberg, M. (2013). Gender, Inequality and Integration. Swedish Policies on Migrant Incorporation and the Position of Migrant Women. In: Schrover, M. & Moloney, D. M. (2013). *Gender, Migration and Categorisation: Making Distinctions between Migrants in*

Western Countries, 1945-2010. IMISCOE Research. Amsterdam University Press, p. 193-214.

Cerqueira, C. (2008). As Políticas da UNESCO para a Igualdade de Género nos Media: 1977-2007. *Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação*. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho), p. 710- 723.

Coates, K. (2009). Exploring the Unknown: Levinas and International Students in English Higher Education. *Journal of Education Policy*, 24, p.271- 282.

Crawford, M. (1995). *Talking Difference. On Gender and Language*. London: Sage.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1, p. 139-167.

Cresshaw, K. (1994). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. In: Fineman, M. A. & Mykitiuk, R. (Eds.). *The Public Nature of Private Violence*. New York: Routledge, p. 93-118.

Cresswell, T. (2006). *On the Move: Mobility in the Modern Western World*. New York: Routledge.

Dall'Alba, G. & Sidhu, R. (2015). Australian Undergraduate Students on the Move: Experiencing Outbound Mobility. *Studies in Higher Education*, 40 (4), p. 721-744. doi: 10.1080/03075079.2013.842212

Davis, K. (2008). Intersectionality in Transatlantic Perspective. In: Klinger, C. & Knapp, A. (Eds.), *ÜberKreuzungen. Fremdheit, ungleichheit, differenz*. Münster: Westfälisches Dampfboot, p. 19-35.

De Lauretis, T. (1987). *Technologies of Gender: Essays on Theory, Film and Fiction*. Bloomington: Indiana University Press.

De Wit, H. (2008). Changing Dynamics in International Student Circulation. In: de Wit, H; Agrawal, P; Said, M. E.; Sehoole, M. T. & Sirozi, M. (eds). *The Dynamics of International Student Circulation in a Global Context*. Sense Publishers, Rotterdam, p.15-45.

De Wit, H. (2011). Globalisation and Internationalisation of Higher Education. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol 8, nº 2, p. 241-248.

Dias, J. (2000). Entre Partidas e Regressos: Tecendo Relações Familiares em Cabo Verde. *Dissertação de Mestrado em Antropologia Social*, Universidade de Brasília.

Diminescu, D. (2008). The Connected Migrant: An Epistemological Manifesto. *Social Science Information, Special Issue: Migrants and Clandestinity*, Sage Publications, Vol 47 (4), p. 565-579. doi:10.1177/0539018408096447

- Edwards, A. & Usher, R. (2000). *Globalisation and Pedagogy*. Routledge, London.
- Evers, M. & Lewis, J. (2008). Risk and the Securitization of Student Migration to the US. *Journal Social Geography*, 99, p.470-482.
- Évora, I. (Org.) (2016). *Diáspora Cabo-verdiana: Temas em Debate*. Edição digital, e-book. CEsa, Centro de Estudos sobre África, Ásia e América Latina.
- Évora, I. (2011). Novas Práticas no Campo Social da Diáspora Cabo-verdiana: as Remessas e a Mobilidade Transnacional de Via Múltipla. In: Peixoto, J. & Fernandes, Duval (Orgs.). *Migrações. Revista Internacional em Língua Portuguesa*, III Série, nº 24, p.113-127.
- Faist, T. (2000). Transnationalization in International Migration: Implications for the Study of Citizenship and Culture. *Ethnic and Racial Studies*, 23 (2), p. 189-222.
- Faulkner, W. (2009). Doing Gender in Engineering Workplace Cultures. II. Gender in/authenticity and the in/visibility Paradox. *Engineering Studies*, 1 (3), p. 169-189. doi:10.1080/19378620903225059
- Favell, A. (2008). Rebooting Migration Theory: Interdisciplinarity, Globality, and Postdisciplinarity in Migration Studies. In: Brettell, C. B. & Hollifield, J. F. (eds). *Migration Theory: Talking Across Disciplines*, 2ª ed. Routledge: New York, p. 259-278.
- Feldman-Bianco, B. (2007). Empire, Postcoloniality and Diasporas: The Portuguese Case. *Papers 85. Revista de Sociologia*, nº 3, p. 43-56.
- Ferin, I.; Santos, C. A.; Silveirinha, M. J.; Peixinho, A. T. (2004). *Media, Imigração e Minorias Étnicas*. Lisboa, ACIME.
- Ferin, I.; Santos, C.; Filho, W.; Fortes, I. (2008). *Media, Imigração e Minorias Étnicas 2005-2006*. Lisboa: ACIDI.
- Ferreira, A. C. & Ramos, M. (2011). Casamentos Mistos em Portugal: Evolução e Padrões. *Sociologia On Line*, nº 2, p. 61- 99.
- Findlay, A. M. (2010). An Assessment of Supply and Demand-side Theorizations of International Student Mobility. In: *International Migration*. Vol 49 (2), p. 162-190. doi:10.1111/j.1468-2435.2010.00643.x
- Findlay, A. M; King R., Smith, F. M.; Geddes, A.; Skeldon, R. (2012). World Class? An Investigation of Globalisation, Difference and International Student Mobility. *Transactions of the Institute of British Geographers*. Vol 37, p. 118-131. ISSN 0020-2754
- Findlay, A. M. & Stam, A. (2006). International Student Migration to the UK: Training for the Global Economy or Simply another Form of Global Talent Recruitment? *Actas of International Competition for S&E Students and Workers*. Institute for the Study of International Migration, Washington.

- Fine, M. (2002). *Disruptive Voices: the Possibilities for Feminist Research*. University of Michigan Press.
- Flahaux, M. L. & De Haas, H. (2016). African Migration: Trends, Patterns, Drivers. *Comparative Migration Studies*, 4 (1), p. 1-25. doi: 10.1186/s40878-015-0015-6
- Fleischer, A. (2007). Family, Obligations, and Migration: The Role of Kinship in Cameroon. *Demographic Research*, 16 (13), p. 413-440. doi:10.4054/DemRes.2007.16.13.
- Foucault, M. (1976/1994). *História da Sexualidade I: A vontade de Saber*. Vol I. Tradução: P. Tamen. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Fortes, C. (2011). As Cabo-verdianas Estudantes Quando Vem para Portugal Tornam-se todas Europeias: Cabo-Verdianas em Lisboa, Narrativas e Práticas nas Relações de Género e Interetnicidade. In: Silva, C. & Fortes, C. (Orgs.). *As Mulheres em Cabo Verde: Experiências e Perspectivas*. Praia, Edições Uni-CV, p. 255-276.
- Fortes, C. (2013). “M t’studa p’m k ter vida k nha mãe tem”: Género e Educação em Cabo Verde. *Revista Ciências Sociais Unisinos*. Vol 49 (1), p. 80-89.
- França, T.; Alves, E.; Padilla, B. (2018). Portuguese Policies Fostering International Student Mobility: a Colonial Legacy or a New Strategy? *Globalisation, Societies and Education*, 16:3, p. 325-338. doi: 10.1080/14767724.2018.1457431
- Fraser, N. (2007). Reconhecimento sem ética? *Lua Nova*, São Paulo, 70, p. 101-138.
- Fraser, N. (2013). *Fortunes of Feminism: From State- Managed Capitalism to Neoliberal Crisis*. London. New York: Verso.
- Gacel- Ávila, J. (2005). The Internationalisation of Higher Education: a Paradigm for Global Citizenry. *Journal of Studies in International Education*, 9 (2), p.121-136.
- Geddie, K. (2013). The Transnational Ties that Bind: Relationship Considerations for Graduating International Science and Engineering Research Students. *Population, Space and Place*. 19, p. 196-208. doi: 10.1002/psp.1751
- Gergen, K. (1994). *Realities and relationships. Soundings in social construction*. Cambridge: Harvard Press.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo Social, Aportes para el Debate y la Práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, Ediciones Uniandes.
- Gergen, K. J., & Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter.

Glick-Schiller, N; Basch, L.; Szanton Blanc, C. (Eds) (1992). *Towards a Transnational Perspective on Migration*. New York Academy of Sciences: New York.

Góis, P. (2006). *Emigração Cabo-verdiana para (e na) Europa e a sua Inserção em Mercados de Trabalho Locais: Lisboa, Milão e Roterdão*. Lisboa, ACIME/ACIDI, I.P.

Góis, P. (Org.) (2008). *Comunidade(s) Cabo-Verdiana(s): as Múltiplas Faces da Imigração Cabo-verdiana*. Edição Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.).

Góis, P. & Marques, J. (2014). *Processos de Admissão e de Integração de Imigrantes Altamente Qualificados em Portugal e a sua Relação com a Migração Circular*. Lisboa: ACIDI.

Grassi, M. (2007). Cabo Verde pelo Mundo: o Género na Diáspora Cabo-Verdiana. In: Grassi, M & Évora, I. *Género e Migrações Cabo-verdianas*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Grave, A. R. G. (2016). Desidentificações de Género. Discursos e Práticas. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Grosfoguel, R. (2008). Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-coloniais: Transmodernidade, Pensamento de Fronteira e Colonialidade Global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, p. 115-147.

Grosfoguel, R.; Oso, L.; Christou, A. (2015). ‘Racism’, Intersectionality and Migration Studies: Framing some Theoretical Reflections. *Identities*, 22 (6), p. 635-652. doi: 10.1080/1070289X.2014.950974

Grilo, E. M., Silva, J. M.; Rosa, M. C. (1993). *Estudo sobre o Ensino Superior em Cabo Verde*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hancock, A. M. (2007). Intersectionality as a Normative and Empirical Paradigm. *Politics and Gender*, 3, p. 248-253.

Hanging, N.C. (2001). We are Neither African nor European. Cape Verdean Students in Porto and their Quest for Social Recognition. *Master thesis*. Department of Social Anthropology, University of Bergen, Bergen.

Hanna, V. L. H.; Brito, R. H. P; Bastos, N. B. (2010). Políticas de Língua e Lusofonia: Aspectos Culturais e Ideológicos. *Anuário Internacional de Comunicação Lusófona*.

Hannam, K; Sheller, M.; Urry, J. (2006). Mobilities, Immobilities and Moorings. *Mobilities*. 1, p.1-22.

Hazen, H. D. & Alberts, H.D. (2006). Visitors or Immigrants? International Students in the United States. *Population, Space and Place*, 12 (3), p. 201-216.

Held, D. & McGrew, A. (2007). *Globalization/antiglobalization*, 2ª edição. Polity, Bristol.

Hochschild, A. D. (2000). Global Care Chains and Emotional Surplus Value. In: Hutton, W. & Giddens, A. (Eds.). *On the Edge: Living with Global Capitalism*. Nova York: Free Press.

Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (2011). *Cooperação Portuguesa: uma Leitura dos Últimos Quinze Anos de Cooperação para o Desenvolvimento 1996-2010*. Portugal: Ministério dos Negócios Estrangeiros.

International Organization for Migration (2008). *World Migration 2008: Managing Labour Mobility in the Evolving Global Economy*. Vol 4- IOM World Migration Report Series. ISBN 978-92-9068-405-3

King, R. (2012). Geography and Migration Studies: Retrospect and Prospect. *Population, Space and Place*. Vol 18, p.134-153. doi: 10.1002/psp.685

King, R. (2010). The Dynamics of International Student Circulation in a Global Context; and Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36 (8), p. 1355-1357. doi: 10.1080/1369183X.2010.498720

King, R.; Thomson, M.; Fielding, T.; Warnes, T. (2006). Time, Generations and Gender in Migration and settlement. In: Penninx, R.; Berger, M.; Kraal, K. (Eds). *The Dynamics of International Migration and Settlement in Europe*. Amsterdam University Press: Amsterdam, p. 233–267.

King, R.; Findlay, A.; Ahrens, J. (2010). *International Student Mobility Literature Review*. Higher Education Funding Council for England, Bristol.

King, R. & Raghuram, P. (2013). International Student Migration: Mapping the Field and New Research Agendas. *Population, Space and Place*, 19, p. 127-137. doi: 10.1002/psp.1746

King, R. & Ruiz- Gelices, E. (2003). International Student Migration and the European “Year Abroad”: Effects on European Identity and Subsequent Migration Behaviour. *International Journal of Population Geography*, 9 (3), p. 229-252.

Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil: the Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.

Knight, J. (2012). Student Mobility and Internationalisation: Trends and Tribulations. *Research in Comparative and International Education*, 7, p. 20-33.

Kofman, E. (1999). Female ‘Birds of Passage’ a Decade Later: Gender and Immigration in the European Union. In: *International Migration Review*, Vol. 33, nº2 (Summer, 1999), p. 269-299.

Kritz, M. M. (2015). International Student Mobility and Tertiary Education Capacity in Africa. *International Migration*, 53 (1), p. 29-49. doi: <https://doi.org/10.1111/imig.12053>

- La Barbera, M. C. (2012). Intersectional- Gender and the Locationality of Women “in Transit”. In: Bonifacio, G. T. (ed.). *Feminism and Migration: Cross- cultural Engagements*. Springer, p. 17-31. doi: 10.1007/978-94-007-2831-8
- Laurent, P.-J. (2016). Famílias sob Influência de Leis Migratórias dos Países de Acolhida: Comparações das Migrações Cabo-verdianas nos Estados Unidos e na Itália. In: Lobo, A. & Dias, J. B. (Orgs.) (2016). *Mundos em Circulação: Perspectivas sobre Cabo Verde*. Brasília: ABA Publicações.
- Lewis, N. (2005). Code of Practice for the Pastoral Care of International Students: Making a Globalising Industry in New Zealand. *Globalisation, Societies and Education*, 3, p. 5-47.
- Lewis, N. (2011). Political Projects and Micro-practices of Globalizing Education: Building an International Educational Industry in New Zealand. *Globalisation, Societies and Education*. 9 (2), p. 225-249.
- Lima, L. S. & Feitosa, G. G. (2017). Sair da África para Estudar no Brasil: Fluxos em Discussão. *Psicologia e Sociedade*, vol. 29, e 162231. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29i162231>
- Lobo, A. (2010). Um filho para duas mães? Notas sobre a Maternidade em Cabo Verde. *Revista de Antropologia*, 53 (1), p. 117-146.
- Lobo, A. (2012). A Família em Cabo Verde. Uma Perspectiva Antropológica. *Revista de Estudos Cabo- verdianos*. Edições UNI-CV.
- Lobo, A. (2014). Tão Longe, tão Perto. Famílias e “movimentos” na Ilha da Boa Vista de Cabo Verde. Edição Revista. E-book. Brasília, ABA Publicações.
- Lobo, A. & Dias, J. B. (Orgs.) (2016). *Mundos em Circulação: Perspectivas sobre Cabo Verde*. Brasília: ABA Publicações.
- Ludwig, A. C. W. (2009). *Fundamentos e Prática de Metodologia Científica*. Petrópolis: Vozes.
- Machado, F. L. (1994). Luso-africanos em Portugal: nas Margens da Etnicidade. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 16, p. 111-134.
- Madge, C.; Raghuram, P.; Noxolo, P. (2009). Engaged pedagogy and Responsibility: a Postcolonial Analysis of International Students. *Geoforum*. 40, p. 34-45.
- Madge, C.; Raghuram, P.; Noxolo, P. (2015). Conceptualizing International Education: From International Student to International Study. *Progress in Human Geography*, 39 (6), p. 681-701.
- Mahler, S. & Pessar, P. (2001). Gendered Geographies of Power: Analyzing Gender Across Transnational Spaces. *Identities*, 7, p. 441-459.
- Malheiros, J. (Org.) (2007). *A Imigração Brasileira em Portugal*, Lisboa, ACIDI.

- Martins, M. L. (2004). Lusofonia e Luso- tropicalismo. Equívocos e Possibilidades de Dois Conceitos Hiper- identitários. Conferência Inaugural no X Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- Martins, M. L.; Sousa, H.; Cabecinhas, R. (Orgs) (2006). Comunicação e Lusofonia. Para uma Abordagem Crítica da Cultura dos Media. V.1, ed. Porto: Campo das Letras.
- Massey, D. (1993). Power-geometry and Progressive Sense of Place. In: Bird, J; Curtis, B; Putnam, T; Robertson, G.; Tickner, L. (eds). *Mapping the Future: Local Cultures, Global Change*. Routledge: London, p. 59-69.
- Maydell, E. (2010). The Making Of Cosmopolitan Selves: The Construction of Identity of Russian- Speaking Immigrants in New Zealand. *PHD Thesis in Psychology*. Victoria University of Wellington.
- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, vol. 30, nº 3, p. 1771- 1800
- Miranda, J. (2009). Mulheres Imigrantes em Portugal: Memórias, Dificuldades de Integração e Projectos de Vida. Estudos do Observatório da Imigração, nº 35.
- Miranda, J. C. (1994). Os Estereótipos que os “Portugueses” Desenvolvem sobre os Grupos Étnicos Residentes em Portugal. *Dissertação de Mestrado*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Miranda, J. C. (2001). A Identidade Nacional. Do Mito ao Sentido estratégico. *Tese de Doutoramento*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Miranda, J. (2009). *Mulheres Imigrantes em Portugal: Memórias, Dificuldades de Integração e Projectos de Vida*. Lisboa, ACIDI.
- Monteiro, E. F. (2016). Crioulidade, Colonialidade e Género: As Representações de Cabo Verde. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 24 (3), p. 983- 996.
<http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584-2016v24n3p983>
- Moreira, A. (2000a). Situação Internacional Portuguesa. *Análise Social*, vol XXXV, p. 315-326.
- Moreira, A. (2000b). Revisitar Gilberto Freyre. In: Moreira, A. & Venâncio, J. C. (Orgs.), *Luso-tropicalismo. Uma Teoria Social em Questão*, Lisboa, Veja, p. 17-22.
- Moreira, A. (2009). A Circunstância do Estado Exíguo. 2ª edição. Lisboa: Diário de Bordo Editora.
- Morokvasic, M. (1984). Birds of Passage are Also Women. *International Migration Review*, vol. 18, nº 4, Special Issue: Women in Migration (Winter, 1984), p. 886-907.
- Murray, B. L. (2003). Qualitative research interviews: Therapeutic benefits for the participants. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 10, p. 231-238.

Nada, C. I. (2017). There is no Such Thing as a “Typical” Student: A Narrative Approach to the Experience of Migrant Students in Portugal. *Tese de Doutoramento*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Neilson, B. (2009). The World Seen from a Taxi: Students-Migrants-Workers in the Global Multiplication of Labour. *Subjectivity*, 29 (1), p.425-44. doi: 10.1057/sub.2009.23

Neves, Sofia & Nogueira, Conceição (2004). Metodologias feministas na Psicologia Social Crítica: a Ciência ao serviço da Mudança Social. In: *Ex-aequo*, nº 11, p. 123- 138.

Neves, S. (2010). Sonhos Traficados (Escravaturas Modernas?): Tráfico de Mulheres para Fins de Exploração Sexual em Portugal. In: Neves, S. & Fávero, M. (Coords.). *Vitimologia: Ciência e Activismo*. Coimbra: Almedina, p. 195-226.

Nogueira, C. (2001). Construcionismo social, Discurso e Género. *Psicologia*, XV (1), p. 43-65.

Nogueira, C. (2011). Introdução à teoria da Interseccionalidade nos Estudos de Género. In: Neves, S. (ed.). *Género e Ciências Sociais*. Castelo da Maia: Edições Ismai, p. 67-78.

Nogueira, C. (2017). *Interseccionalidade e Psicologia Feminista*. Salvador, Bahia: Editora Devires.

Nogueira, C. (2013). A teoria da interseccionalidade nos estudos de género e sexualidades: condições de produção de “novas responsabilidades” no projeto de uma psicologia feminista crítica. In A. V. Zanella, A. L. Brizola, & M. Gesser (Eds.) *Práticas sociais, políticas e direitos humanos*, Abrapso, p. 227-248.

Nogueira, C. & Saavedra, L. (2007). Estereótipos de Género: Conhecer para os transformar. *Cadernos SACAUSEF* (3), p. 10-30.

Neves, A. S.; Nogueira, C.; Topa, J.; Silva, E. (2016). Mulheres Imigrantes em Portugal: uma Análise de Género. *Estudos de Psicologia* I, Campinas, 133 (4), p. 723-733. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000400015>

O’Brien, S. (2012). Cultural Regulation and the Reshaping of the University. *Globalisation, Societies and Education*, 10 (4), p. 539-562.

OECD (2017). *Education at a Glance 2015*, OECD, Publishing, Paris.

OECD (2016). *Perspectives on Global Development 2017: International Migration in a Shifting World*. OECD, Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/persp_glob_dev-2017-en

OECD (2001). *Trends in International Migration*. OECD: Paris.

Oliveira, J. & Amâncio, L. (2006). Teorias Feministas e Representações Sociais: Desafios dos Conhecimentos Situados para a Psicologia Social. *Revista Estudos Feministas*, 14 (3), p. 597-615.

- Oliveira, C. R & Gomes, N. (2016). Indicadores de Integração de Imigrantes. *Relatório Estatístico Anual 2016*. 1ª ed. Imigração em Números.
- Oliveira, C. R & Gomes, N. (2017). Indicadores de Integração de Imigrantes. *Relatório Estatístico Anual 2017*. 1ª ed. Imigração em Números.
- Oliveira, J. M; Pinto, P.; Pena, C.; Costa, C. G. (2009). Feminismos Queer: Disjunções, Articulações e Ressignificações. *Ex Aequo*, 20, p.13-27.
- Olwig, K. F. & Valentin, K. (2014). Mobility, Education and Life Trajectories: New and Old Migratory Pathways. *Identities: Global Studies in Culture and Power*. doi: 10.1080/1070289X.2014.939191
- Oso, L. & Ribas- Mateos, N. (Eds.) (2012). *The International Handbook on Gender, Migration and Transnationalism. Global nad Development Perspectives*. International Handbookd on Gender Series. Edward Elgar Publishing.
- Pacheco, Natércia (1996). Tempos de Sozinhez em Pasárgada: Estratégias Identitárias dos estudantes dos PALOP em Portugal. *Tese de Doutoramento em Ciências da Educação*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Padilla, B. & Ortiz, A. (2012). Fluxos Migratórios em Portugal: Do Boom Migratório à Desaceleração no Contexto de Crise: Balanços e Desafios. *Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana*, nº39, p. 159-184.
- Pan, Darcy (2011). Student Visas, Undocumented Labour, and the Boundaries of Legality: Chinese Migration and English as a Foreign Language Education in the Republic of Ireland. *Social Anthropology*. Vol(3)19, p. 268-287.doi:10.1111/j.14698676.2011.00159.x
- Parella, S. (2011). La Familia Transnacional Generada a través de las Migraciones Femeninas: Una Aproximación Conceptual a sus Impactos em la Acumulación de Capitales desde la Articulación de las Funciones Productivas y Reproductivas. In: Ginieniewicz, J. (Coord.). *La Migración Latinoamericana a España: Uma Mirada desde el Modelo de Acumulación de Activos*. Quito: FLACSO, Sede Ecuador: Global Urban Research Centre, The University of Manchester, p. 151- 174.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pedreira, I. C. V. (2013). Estudantes da CPLP no Ensino Superior em Portugal: Tendências de Evolução e Perfis Sociais. Dissertação de Mestrado em Estudos Sociais da Ciência. ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa.
- Peixoto, João (2004). As Teorias Explicativas das Migrações: Teorias Micro e Macro-Sociológicas. *Socius Working Papers*. Instituto Superior de Economia e Gestão. Universidade Técnica de Lisboa.
- Pessar, P. & Mahler, S. (2001). Gendered Geographies of Power: Analyzing Gender across Transnational Spaces. In: Mahler, S. & Pessar, P. (eds). *Gendering Transnational Spaces*. Special Issue. *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 7 (4), p. 441-460.

Pessar, P. & Mahler, S. (2003). Transnational Migration: Bringing Gender in. *International Migration Review*, 37, p.812-846.

Pessar, P. (2005). Women, Gender, and International Migration Across and Beyond the Americas: Inequalities and Limited Empowerment. *Expert Group Meeting on International Migration and Development in Latin America and The Caribbean*. United Nation Secretariat.

Phizacklea, A. (ed.) (1983). *One Way Ticket: Migration and Female Labour*. Routledge and Kegan Paul: London.

Piore, M. J (1979). *Birds of Passage: Migrant Labor and Industrial Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Piper, N. (2003), Feminization of Labor Migration as Violence Against Women: International, Regional, and Local Nongovernmental Organization Responses in Asia. *Violence Against Women*, 9 (6), p. 723-745.

Pires, R. P. (2003). *Migrações e Integração: Teoria e aplicações à Sociedade Portuguesa*. Oeiras: Celta Editora, 2003.

Pires, R. P.; Maranhão, M. J; Quintela, J.; Moniz, F.; Pisco, M. (1984). *Os retornados. Um estudo sociográfico*. Lisboa: IED.

Portes, A. (1999). *Migrações Internacionais*. Celta Editora, Oeiras.

Portes, A. (2003). Theoretical Convergencies and Empirical Evidence in the Study of Immigrant Transnationalism. *International Migration Review*, 37, p. 874-892.

Portes, A. (2010). Migration and Social Change: Some Conceptual Reflections. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36 (10), p. 1537-1563. doi: 10.1080/1369183X.2010.489370

Portugal, Diário da República, 1ª série, nº 48, 10 de março de 2014. Decreto-Lei nº 36/2014. *Estatuto do Estudante Internacional*. Ministério da Educação e Ciência.

Quijano, A. (2009). Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: Santos, B. S & Menezes, M. P. (Eds.). *Epistemologias do Sul*, p. 73–117. Coimbra: Almedina – CES.

Quijano, A. & Michael, E. (2000). Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views From South*, 1 (3), p 533–580.

Raghuram, P. (2013). Theorising the Spaces of Student Migration. *Population, Space and Place*. Vol 18, p. 138-154. doi: 10.1002/psp.1747

Raposo, P. & Togni, P. C. (2009). *Os Fluxos Matrimoniais Transnacionais entre Brasileiras e Portugueses: Género e Imigração*. Lisboa, Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultura (Estudos OI).

- Riãno, Y. & Piguet, E. (2016). International Student Migration. In *Oxford Bibliographies in Geography*, edited by Barney Warf, p. 1-24. New York: Oxford University Press. doi: 10.1093/OBO/9780199874002Q0141
- Ribas- Mateos, N. (2001). Revising Migratory Contexts: the Mediterranean Caravanserais. In: King, R. (ed.). *The Mediterranean Passage. Migration and New Cultural Encounters in Southern Europe*, Liverpool University Press, Liverpool, p. 22-40.
- Rodrigues, F. B. & Maisonave, A. C. (2013). Estudo sobre a Feminização da Migração Cabo-verdiana e o seu Impacto nas Famílias: um Estudo de Caso na Ilha de Santiago, Cabo Verde. *Relatório Final de Consultoria*, IOM Development Fund.
- Rodrigues, L. (2016). Viagens Trans(Gênero) em Portugal e no Brasil: Uma Aproximação Psicológica Feminista Crítica. *Tese de Doutoramento em Psicologia*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Roggeband, C. & M. Verloo (2007). Dutch Women are Liberated, Migrant Women are a Problem: The Evolution of Policy Frames on Gender and Migration in the Netherlands, 1995-2005. *Social Policy & Administration* 41 (3), p. 271-288.
- Saavedra, L.; Taveira, M. C.; Silva, A. D. (2010). A Subrepresentatividade das Mulheres em Áreas Tipicamente Masculinas: Factores Explicativos e Pistas para a Intervenção. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. Vol. 11, nº 1, p. 49-59.
- Saavedra, L.; Araújo, A. M.; Taveira, M. C.; Vieira, C. C. (2013). Dilemmas of girls and women in engineering: a study in Portugal. *Educational Review*, p. 37-41. doi:10.1080/00131911.2013.780006
- Saavedra, L.; Araújo, A. M.; Oliveira, J. M.; Stephens, C. (2014). Looking Through Glass Walls: Women Engineers in Portugal. *Women's Studies International Forum*, 45, p.27-33. <http://dx.doi.org/10.1016/j.wsif.2014.04.005>
- Salazar, N. B. (2016). Introduction. Keywords of Mobility: What's in a Name? In: Salazar, N. B. & Jayaram, K. *Keywords of Mobility: Critical Engagements*. New York: Berghahn.
- Said, E. (1978). *Orientalismo: o Oriente como Invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Said, E. (1994). Intellectual Exile: Expatriates and Marginals. In: *Representations of the Intellectual: The 1993 Reith Lectures*. Vintage: London, p. 35-47.
- Saint-Maurice, A. & Pires, R. P. (1989). Descolonização e Migrações: os Imigrantes dos PALOP em Portugal. *Revista Internacional de Estudos Africanos*, X-XI, p. 203-226.
- Santos, B. S (1994). Modernidade, Identidade e a Cultura de Fronteira. *Tempo Social: Revista Sociologia da USP*, São Paulo, 5 (1-2), p.31-52.
- Santos, B. S (2008). Do Pós-moderno ao Pós-colonial. E para Além de um e Outro. In: *Travessias: Revista de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa*. Edição 6/7, p. 15-36.

Santos, B. S. (2018). Fronteiras, Zonas Fronteiriças, Migrações e Plurinações. Segunda aula magistral do grupo ALICE- Epistemologias do Sul proferida no dia 04 de Maio de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G9jx1srNHrk>

Sassen, S. (1997). *The Mobility of Labor and Capital: A Study in International Investment and Labor Flow*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sassen, S. (2000). Women's Burden: Counter-geographies of Globalization and the Feminization of Survival. *Journal of International Affairs*, 53 (2), p. 503-524.

Sassen, S. (2007). *A Sociology of Globalization*. New York: WWNorton.

Sassen, S. (2010). The Global Inside the National: A Research Agenda for Sociology. *Sociopedia.isa*, p. 1-10.

Sassen, S. & Torino, G. (2017). Age of Extraction: An Interview with Saskia Sassen. Disponível em <http://kingsreview.co.uk/articles/interview-saskia-sassen/>

Schrover, M. & Moloney, D. M. (2013). *Gender, Migration and Categorisation: Making Distinctions between Migrants in Western Countries, 1945-2010*. IMISCOE Research. Amsterdam University Press. ISBN 978 90 8964 573 9

Scott, J. W. (1988). *Gender on the Politics of History*. New York: Columbia University Press.

Scott, J. W. (1995). Género: uma Categoria Útil de Análise Histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, p. 71-99.

Scott, J. W. (1998). A Invisibilidade da Experiência. *Proj. História*, São Paulo, 16.

Seabra, T.; Mateus, S.; Rodrigues, E.; Nico, M. (2011). *Trajetos e Projetos de Jovens Descendentes de Imigrantes à Saída da Escolaridade Básica*. Lisboa, Alto- Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, IP.

Seabra, T.; Roldão, C.; Mateus, S.; Albuquerque, A. (2016). Caminhos Escolares de Jovens Africanos (PALOP) que Acedem ao Ensino Superior. Publicações Observatório das Migrações, (Estudos 57).

SEF- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2017). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo- 2016*. Lisboa: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.

Seron, C.; Silbey, S.; Cech, E.; Rubineau, B. (2018). "I am Not a Feminist, but..." Hegemony of a Meritocratic Ideology and the Limits of Critique Among Women in Engineering. *Work and Occupations*, p.1-37. doi:10.1177/0730888418759774

Shields, S. A. (2008). Gender: An Intersectionality Perspective. *Sex Roles*, 59, p.301-311. doi: 10.1007/s11199-008-9501-8

- Sidhu R. (2006). *Universities and Globalization. To Market, To Market*. Laurence Erlbaum Associates Ltd: New Jersey.
- Sidhu, R. (2007). GATS and the New Developmentalism: Governing, Transnational Education. *Comparative Education Review*, 51, p. 203-227.
- Silva, E. G. (2014) Conciliação Pessoal, Familiar e Profissional de Mulheres Imigrantes Residentes no Distrito de Braga. *Tese de Doutoramento em Psicologia*. Faculdade de Psicologia, Universidade do Minho.
- Singh, M.; Rizvi, F.; Shrestha, M. (2007). Student Mobility and the Production of Cosmopolitan Identities. In: Gulson, K. & Symes, C. (eds). *Spatial Theories of Education*. Routledge, London, p. 195-214.
- Sousa, N. (2016). Muntu: O Outro (Lado) Esquecido da Caboverdianidade. In: Fernandes, M. F. & Rei, J. E. (Org.). *Cabo-verdianidade(s). Revista de Estudos Cabo-Verdianos*. III Série. Edições UNI-CV.
- Staunæs, D. (2005). From Culturally Avant- garde to Sexually Promiscuous: Troubling Subjectivities and Intersections in the Social Transition from Childhood into Youth. *Feminism & Psychology*, 15 (2). P. 149-167. doi: 10.1177/0959-353505051719
- Teichler, U. (2004). The Changing Debate on the Internationalisation of Higher Education. *Higher Education*, 48 (1), p.5-26.
- Togni, P. C. (2014). A Europa é o Cacém. Mobilidades, Género e Sexualidade nos Deslocamentos de Jovens Brasileiros para Portugal. *Tese de Doutoramento em Antropologia*. ISCTE, Instituto Universitário de Lisboa.
- Tolentino, A. C. (2008). *Universidade e Transformação Social nos Pequenos Estados em Desenvolvimento: O Casos de Cabo verde*. 2ª edição. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tolentino, V. D. (2013). Criar no Deserto das Ilhas- a Crioulidade Cabo- Verdiana em Crioulização. *Dissertação de Mestrado em Estudos Artísticos*. Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal.
- Toneli, M. J. F. (2012). Sexualidade, Género e Gerações: Continuando o Debate. In: Jacó-Vilela, A.M & Sato, L. (Orgs.). *Diálogos em Psicologia Social*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 147-167. ISBN: 9788579820601.
- Urry, J. (2000). *Sociology Beyond Societies: Mobilities for the Twenty- First Century*. London: Routledge.
- Urry, J. (2001). O Olhar do Turista: Lazer e Viagens nas Sociedades Contemporâneas. 3ª edição. São Paulo: Studio Nobel, SESC.
- Urry, J. (2007). *Mobilities*. Polity: Cambridge.
- Vala, J. (Org.) (1999). *Novos Racismos: Perspectivas Comparativas*. Oeiras: Celta

- Vala, J. (ed.) (2003). *Simetrias e Identidades: Jovens Negros em Portugal*. Oeiras, Celta.
- Vala, J., Brito, R., & Lopes, D. (1999). *Expressões dos racismos em Portugal*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Valentin, K. (2012). The Role of Education in Mobile Livelihoods: Social and Geographical Routes of Young Nepalese Migrants in India. *Anthropology and Education Quarterly*, 43 (4), p. 429-442. doi:10.1111/j.1548-1492.2012.01195.x.
- Valentin, K. (2015). Transnational Education and the Remaking of Social Identity: Nepalese Student Migration to Denmark. *Identities*, 22 (3), p. 318-332. doi: 10.1080/1070289X.2014.939186
- Varela, B. L. (2014). Políticas e Práxis de Ensino Superior em Cabo Verde: Marcos da sua Evolução. In: Actas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, p. 2573-2598.
- Verbik, L. & Lasanowski, V. (2007). International Student Mobility: Patterns and Trends. *The Observatory on Borderless Higher Education*, London.
- Vertovec, S.; Cohen, R. (1999). Introduction. In: Vertovec, S. & Cohen, R. (eds). *Migration, Diasporas and Transnationalism*. Edward Elgar: Cheltenham, xiii- xxviii.
- Vieira, D. A. (2018). Determinantes e Significados do Ingresso dos Jovens no Ensino Superior. Vozes de Estudantes e de Profissionais do Contexto Educativo. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Portugal.
- Wall, K.; Nunes, C.; Matias, A. R. (2005). Immigrant Women in Portugal: Migration Trajectories, Main Problems and Policies. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Waters, J. L. (2006). Geographies of Cultural Capital: Education, International Migration and Family Strategies between Hong Kong and Canada. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 31, p.179-192.
- Waters, J. L. (2012). Geographies of International Education: Mobilities and the Reproduction of Social (Dis)Advantage. *Geography Compass*, 6, p. 123-136.
- Waters, J. L. & Brooks, R. (2012). Transnational Spaces, International Students: Emergent Perspectives on Educational Mobilities. In: Brooks, R.; Fuller, A.; Waters, J. (eds). *Changing Spaces of Education: New Perspectives on the Nature of Learning*. Routledge: London.
- Waters, J. L. & Leung, M. (2013). Colourful University Life? Transnational Higher Education and the Spatial Dimensions of Institutional Social Capital in Hong Kong. *Population, Space and Place*, 19 (2), p. 155-167.
- Willig C. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. Maidenhead: McGraw Hill.
- Willis, K. & Yeoh, B. (Orgs.) (2000). *Gender and Migration*. Cheltenham: Edward Elgar.

Wilks, D. C. & Neto, F. (2016). Exploring the Adaptation Experiences of Cape Verdean Students in Portugal. *International Journal of Educational Research*, 76, p. 66-75.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2016.01.002>

Yuval- Davis, N. (2006). Intersectionality and Feminist Politics. *European Journal of Women's Studies*, 13 (3), p. 193-209.

Yamanaka, K., & Piper, N. (2006). *Feminised migration in east and Southeast Asia: Policies, actions and empowerment*. Geneva: United Nations Research Institute for Social Development. (UNRISD Occasional Paper, 11).

Zamberlam, J.; Corso, G.; Bocchi, L.; Filippin, J.; Kulkamp, W. (2009). *Estudantes Internacionais no Processo Globalizador e na Internacionalização do Ensino Superior*. Porto Alegre: Solidus.

Ziguras, C.; Law, S. (2006). Recruiting International Students as Skilled Migrants: the Global 'Skills Race' as Viewed from Australia and Malaysia. *Globalisation, Societies and Education*, 4, p. 59-76.

ANEXOS

ANEXO I- Parecer da Comissão de Ética e Pesquisa

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
ALCIDES CARNEIRO /
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Mulheres Cabo-verdianas nos Cursos de Engenharias de Portugal: Trajetórias e Enfrentamentos.

Pesquisador: Luciana de Sousa Lima Soares

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 55760916.2.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.828.805

Apresentação do Projeto:

Pesquisa em nível de doutoramento com o propósito principal de contribuir com os estudos migratórios e com o fenômeno da feminização desses fluxos. Por sua vez, outras pesquisas revelam que o número de mulheres inscritas nos cursos de Engenharias é bem inferior se comparado ao de rapazes. Nomeadamente tida como uma profissão masculina, sobretudo pelo fato de as engenharias estarem associadas à tecnologia, máquinas e ciência, a presença feminina ainda é reduzida. Nesse sentido, essas meninas podem defrontar-se com difíceis posicionamentos identitários em relação ao gênero em um curso majoritariamente masculino. Nesse sentido, optou-se por investigar as trajetórias migratórias de cabo-verdianas que cursam Engenharias em Portugal. A natureza da pesquisa é qualitativa. Como instrumentos de coleta de dados, serão utilizados: grupo focal e entrevista semiestruturada individual. Para o processo de análise, utilizar-se-á da análise temática.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

-Analisar os relatos emitidos a partir das narrativas de suas experiências migratórias e suas pertencas identitárias, quais expectativas lançam nessa experiência e como lidam com os

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

Continuação do Parecer: 1.828.805

enfrentamentos/ desafios de estudar e se integrar no país de acolhimento.

Objetivo Secundário:

- Investigar os fatores que influenciaram a saída do país de origem;
- Identificar o que motivou a escolha de Portugal para realização de seus estudos;
- Investigar qual contexto econômico e social atravessaram as trajetórias de vida dessas mulheres;
- Investigar a escolha de Engenharia e o que representa para elas e para suas famílias cursar Engenharia no continente europeu;
- Identificar como elas vivenciam o estar numa universidade estrangeira;
- Analisar as possíveis consistências, inconsistências e contradições nas construções discursivas desse grupo específico em relação às suas vivências como estudantes migrantes no continente europeu.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A relação risco/benefícios é positiva para a condução da pesquisa, uma vez que o risco envolvido é ínfimo, podendo ser definido como: revelação das identidades e constrangimento às participantes durante os questionamentos e no grupo focal. Riscos que podem ser minimizados pela pesquisadora.

Benefícios:

A proponente acredita que o estudo exploratório servirá como parâmetro para que outras pesquisas sobre mobilidade de mulheres africanas possam ser desenvolvidas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa propõe a investigação de fenômeno relevante face ao crescente fluxo migratório estudantil entre países e continentes, de forma a contribuir com os estudos migratórios e com o

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n
Bairro: São José CEP: 58.107-670
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@husc.ufcg.edu.br

**HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
ALCIDES CARNEIRO /
UNIVERSIDADE FEDERAL DE**



Continuação do Parecer: 1.828.805

fenômeno da feminização desses fluxos e com a presença feminina nos cursos de Engenharia.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos necessários foram apresentados, estando devidamente preenchidos.

Recomendações:

Anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, por ocasião de sua finalização. Trata-se de um projeto internacional, desta forma recomenda-se fortemente sua submissão ao Comitê de Ética da Universidade do Porto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- Não existem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado acatou o parecer APROVADO do relator em reunião realizada em 21 de novembro de 2016.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_684061.pdf	14/10/2016 14:18:17		Acelto
Outros	Roteiro_Entrevista.pdf	14/10/2016 14:17:54	Luciana de Sousa Lima Soares	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_.pdf	14/10/2016 14:16:08	Luciana de Sousa Lima Soares	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.pdf	14/10/2016 14:14:59	Luciana de Sousa Lima Soares	Acelto
Outros	Roteiro_Grupo_Focal.pdf	21/09/2016 10:05:38	Luciana de Sousa Lima Soares	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Institucional_ESEIG.pdf	27/04/2016 08:32:35	Luciana de Sousa Lima Soares	Acelto
Declaração do Patrocinador	Concessao_de_bolsa.pdf	19/04/2016 12:41:42	Luciana de Sousa Lima Soares	Acelto
Outros	declaracao_compromisso.pdf	19/04/2016 12:36:51	Luciana de Sousa Lima Soares	Acelto
Declaração de Pesquisadores	declaracao_resultados.pdf	19/04/2016 12:35:01	Luciana de Sousa Lima Soares	Acelto
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	22/03/2016	Luciana de Sousa	Acelto

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
ALCIDES CARNEIRO /
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



Continuação do Parecer: 1.828.805

Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	17:44:49	Lima Soares	Aceito
----------------	--------------------	----------	-------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 21 de Novembro de 2016

Assinado por:
Januse Nogueira de Carvalho
(Coordenador)

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

Anexo II- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Você está sendo solicitada a autorizar uma pesquisa. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que tiver. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir, no caso da concordância na autorização, **favor assinar este documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.**

De acordo com as exigências da Resolução nº466/12 do Conselho Nacional de Saúde/ Ministério da Saúde/ Brasil em vigor, é importante destacar que:

- A voluntária poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, bem como a garantia de sigilo da identidade da voluntária, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários da presente pesquisa e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao mesmo.
- Será concedido tempo adequado para que a voluntária possa refletir sobre a autorização ou não de sua participação na presente pesquisa. Consultando, se caso desejar, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-lo na tomada de decisão livre e esclarecida.
- O principal benefício da pesquisa será a divulgação de um estudo que analisa formas migratórias de mulheres cabo-verdianas em busca de qualificação educacional, o qual poderá promover políticas de assistência estudantil e novas discussões em torno da mobilidade estudantil de africanos.
- Ao final da pesquisa, se for do interesse da voluntária, terá livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados com a pesquisadora responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contactar a equipe científica: Pesquisadora responsável: Luciana Lima: (351) 9139-11936. E-mail: lufacime@hotmail.com. Endereço profissional: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Rua Alfredo Allen. 4200- 135. Porto- Portugal. Poderá ainda contactar o CEP/HUAC- Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Rua Dr. Carlos Chagas s/n, São José. Campina Grande- PB. Telefone: (83) 2101-5545.

**Projeto de Investigação: Cabo-verdianas que Cursam Engenharias em Portugal:
Trajetórias e Enfrentamentos.**

Pesquisadora Responsável: Luciana de Sousa Lima

Orientação: Conceição Nogueira

No âmbito de um projeto de tese de doutoramento em Psicologia, estamos a realizar uma investigação dedicada às trajetórias de vida de mulheres cabo-verdianas que estão a cursar engenharias nas universidades portuguesas, assim como os fatores que influenciaram a escolha do curso e do país para realização de seus estudos.

A sua colaboração neste estudo consistirá numa entrevista individual sobre sua trajetória de vida que influenciou a saída do país de origem para realização de estudos, a escolha do curso e os possíveis desafios que enfrentam nesse contexto. Os dados desta entrevista serão analisados e publicados em atividades de âmbito académico.

Da nossa parte, além do exposto acima comprometemo-nos a:

- gravar, transcrever e tratar a entrevista, garantindo o anonimato;
- proporcionar acesso ao material que lhe diga respeito sempre que necessitar;
- não haverá nenhum risco à sua integridade física.

Caso estes requisitos de participação na investigação não sejam satisfeitos, ou caso seja sua vontade, poderá anular a sua colaboração.

Desta forma, após ter lido e entendido tais esclarecimentos e, estando de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

_____, ____ de _____ de 20__

A participante _____

A investigadora _____

ANEXO III- Guião de Entrevista Semiestruturada



Projeto de Investigação: **Cabo-verdianas que Cursam Engenharias em Portugal: Trajetórias e Enfrentamentos.**

Pesquisadora Responsável: Luciana de Sousa Lima

Orientação: Conceição Nogueira

Projeto financiado pela CAPES: Nº processo 99999.001985/2015-09

1. DADOS BIOGRÁFICOS

Nome:

Idade:

Ilha:

Curso:

Qual período está?

Instituição:

Data de chegada a Portugal:

Morada atual:

Bolseira ou não:

Estudante ou estudante-trabalhadora?

Tem irmãos? Quantos?

Ocupação dos pais.

Nível de escolaridade dos pais.

Condição social da família.

Recebe ajuda financeira da família?

Há outros irmãos que estudam fora do país?

Os familiares estimularam a saída do país?

O que é para seus pais ter uma filha estudando fora do país?

2. ESTUDAR EM CABO VERDE

Onde estudava? Escola pública ou particular?

Como foi a sua educação básica e ensino secundário?

Porque não realizou o ensino superior em Cabo Verde?

A migração para estudar sempre esteve nos seus planos?

Caracterização do sistema de ensino de Cabo Verde. Como avalia o ensino em Cabo Verde?

Qual foi a sua média para entrar em Engenharia?

Como foi o processo de saída do país?

3. ESCOLHA DE PORTUGAL

O que motivou essa escolha?

Como foi a chegada ao país?

E a adaptação, como foi?

O que representa viver em Portugal? E na Europa?

Dificuldades enfrentadas no país.

Como é a convivência com os portugueses?

Se não fosse Portugal qual era o outro país que gostaria de estudar? Porquê?

4. ESCOLHA DE ENGENHARIA

O que motivou a escolha da Engenharia?

Há outras mulheres da tua família que escolheram a área de Ciências e Tecnologias?

Está satisfeita com essa escolha?

Desde quando quis ser engenheira?

Alguém da família influenciou?

Quais são as dificuldades no curso?

Reprovou alguma vez?

Pensou em desistir alguma vez? Caso sim, porque não desistiu?

O que mais te atrai na profissão de engenheira?

Quais seus planos quando terminar o curso?

Se não fosse engenharia qual outro curso faria?

5. O ESTAR NA UNIVERSIDADE

Porque veio para esta instituição?

Está satisfeita com o ensino oferecido pela instituição?

Participou das praxes académicas?

Como foi o primeiro ano na faculdade em termos de adaptação?

Sabes os serviços que a instituição oferece ao aluno? Já procuraste algum serviço?

Participa de alguma associação estudantil dentro do campus?

Como é a sua relação com os professores?

E com seus colegas de curso?

Quem faz parte do seu ciclo de amizades na faculdade? Relaciona-se melhor com pessoas da sua nacionalidade ou independe a nacionalidade?

Participa de palestras, workshop ou algo do tipo que aconteça na tua instituição?

A formação que recebe aqui está de acordo com as suas expectativas?

O que significa para si ter um diploma universitário? E o facto de ser um diploma adquirido numa universidade europeia?

6. SER CABO-VERDIANA

Quando pergunta de onde você é, como responde?

Chegam a confundi-la com outra nacionalidade? Se a resposta for afirmativa, qual é a outra nacionalidade? Por que acha que isso acontece?

O que é ser cabo-verdiana?

Quando está com outros/as cabo-verdianos/as qual é a língua que utiliza para se comunicar?

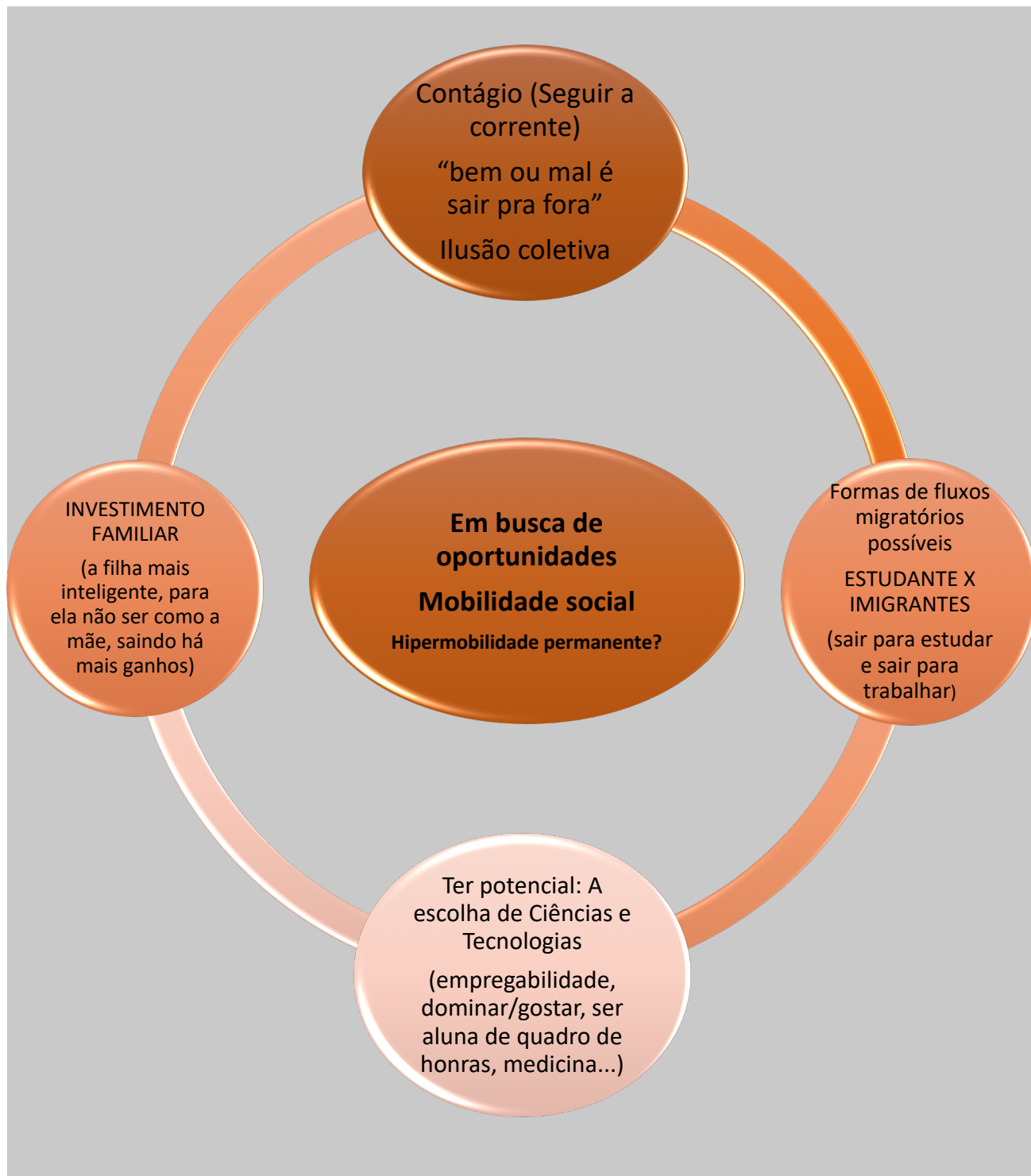
Quer acrescentar mais alguma coisa?

Como foi para si participar desta entrevista?

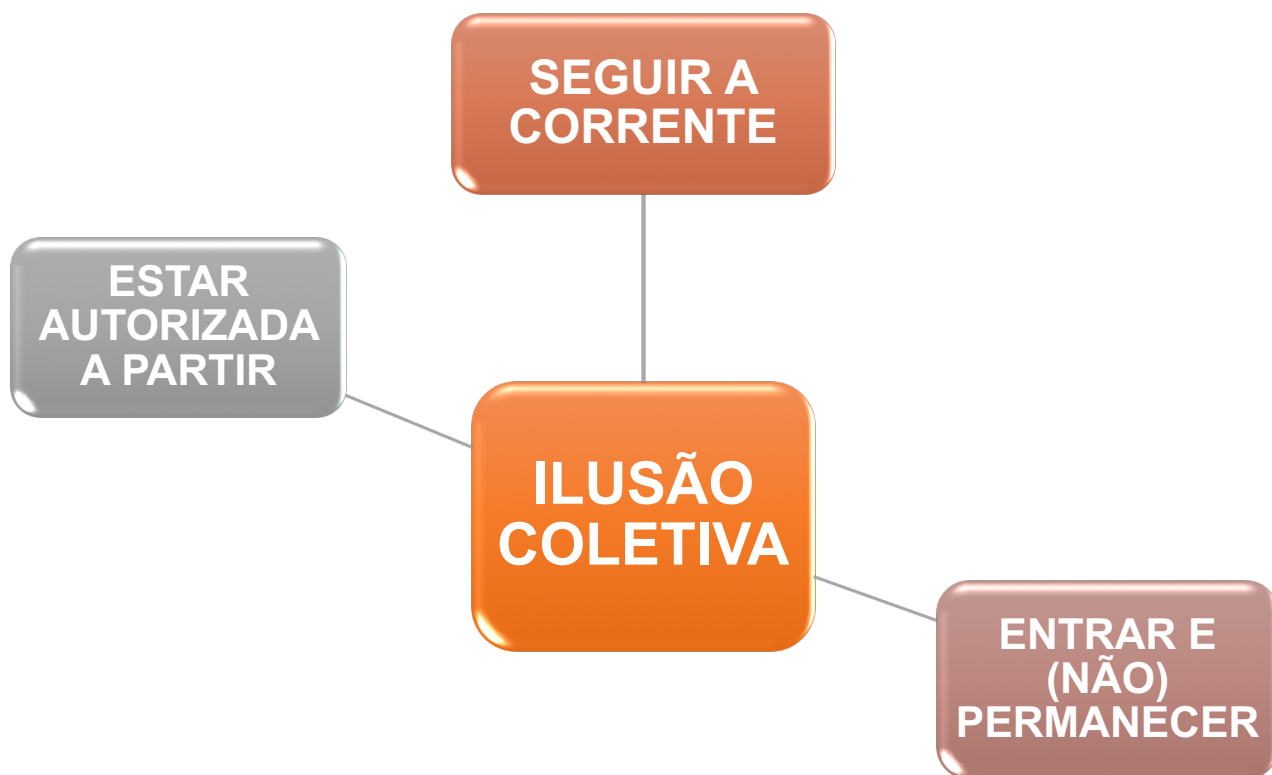
ANEXO IV- Itinerários Análise Temática- Primeiros Códigos

Seguir a Corrente	Ciências e Tecnologias /Empregabilidade	Efeito bola de neve
Migrações (país de emigração) A cooperação entre PT e CV/visto de estudante como trampolim para sair	Escolha X Não escolha	Situação Financeira
Educação como investimento	Estar (ou não estar) no mesmo nível	Adaptação- Permanente processo de negociação
Valor do Diploma	Estar (ou não estar) motivada	O EU e O OUTRO (Relação com os “tugas”)
Empregabilidade	Capital escolar	Aluna X Imigrante
Bolsas de Estudo/Independência	Praxes académicas	Herança Colonial??? Vínculos pós-coloniais
Ensino de melhor qualidade fora	Capital linguístico	Capital Linguístico
Rede de apoio no país de destino e em Cabo Verde	Ficar à parte (trabalho em grupo)	Ser preta e africana
Convénio com outros países	Estratégias de enfrentamento	Chegar atrasada
Não ter o curso em CV	Chegar atrasada no país de destino	Não ter base

ANEXO V- Itinerários Análise Temática- Primeiros Temas



ANEXO VI- Itinerários Análise Temática- Primeiros Temas



ANEXO VII- Itinerários Análise Temática- Temas

